



Education Policy Analysis Archives/Archivos
Analíticos de Políticas Educativas
ISSN: 1068-2341
epaa@alperin.ca
Arizona State University
Estados Unidos

Riveros, Augusto

La corporeidad en la escuela y la construcción de los sentidos de la política educativa
Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 22, 2014, pp. 1-14
Arizona State University
Arizona, Estados Unidos

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898019>

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

archivos analíticos de políticas educativas

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



Arizona State University

Volumen 22 Número 38 2 de junio 2014

ISSN 1068-2341

La corporeidad en la escuela y la construcción de los sentidos de la política educativa

Augusto Riveros
University of Western Ontario
Canadá

Citación: Riveros, A. (2014). La corporeidad en la escuela y la construcción de los sentidos de la política educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (38).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n38.2014>

Resumen: El presente ensayo ofrece un análisis conceptual de la relación entre el cuerpo y las políticas educativas. La tesis central es que los actores escolares participan activamente en la construcción de los sentidos de las políticas educativas desde su corporeidad. Una mirada a las políticas educativas desde la corporeidad de los actores escolares desafía la concepción tradicional de la política educativa como creación y propiedad exclusiva de las élites gubernamentales e institucionales y sugiere que el sentido de la política educativa no es necesariamente definido en las altas esferas de la jerarquía institucional sino que es también reconstruido y re-contextualizado de múltiples maneras en las prácticas y acciones de los actores escolares. Se concluye que un análisis de las políticas educativas desde la corporeidad permite explicar cómo es posible que las políticas educativas sean transformadas, adaptadas y re-contextualizadas de manera idiosincrática en la escuela.

Palabras clave: Corporeidad; políticas educativas; construcción de sentido; políticas públicas; contexto escolar

Embodiment and educational policy sense making

Abstract: In this paper I present a conceptual analysis on the relation between the body and educational policy. I defend that school actors make sense of educational policy through their

embodied engagements and actions in the school context. An embodied perspective on educational policy sense making implies a reconceptualization of the meaning and nature of educational policy and a reconsideration of the active and creative role of school actors in the process of policy sense making. An embodied analysis of educational policy challenges traditional conceptions of educational policy as a property of policy elites. It allows us to see how the school actors transform and recontextualize the policy when they try to make sense of it. This perspective offers an explanatory framework to understand how is it possible that school actors adapt and recontextualize policies in idiosyncratic ways.

Keywords: Embodiment; educational policy; sense making; public policy; school context

A corporeidade na escola e construção de sentido da política de educação

Resumo: Este trabalho apresenta uma análise conceitual da relação entre o corpo e as políticas educacionais. A tese central é de que, por meio de sua corporalidade, os atores escolares são, ativamente envolvidos na construção do sentido da política educacional. Esse tipo de construção desafia o conceito tradicional da política educacional, a saber, a criação de propriedade governamentais e elites institucionais, e sugere que o sentido da política educacional não é necessariamente definido nos escalões superiores da hierarquia institucional, mas também é reconstruído e re-contextualizado nas práticas e ações dos atores escolares. Conclui-se que uma análise das políticas educacionais do material ajuda a explicar como essas podem ser transformadas, adaptadas e re-contextualizadas na escola.

Palavras-chave: Corporeidade; políticas educacionais; construção de sentido; políticas públicas; contexto escolar

Introducción

En este ensayo presento una indagación de carácter conceptual sobre la relación entre la corporeidad en la escuela y la construcción de sentido de las políticas educativas. Propongo una perspectiva para analizar la puesta en práctica de las políticas educativas que se centra en la corporeidad de los actores escolares. La expresión “actor escolar” hace referencia a todos aquellos que conforman y contribuyen en la constitución de la escuela como contexto de acción. Incluyendo docentes, administradores y estudiantes, entre otros. Argumento que una concepción de la construcción de sentido desde la corporeidad ofrece una nueva mirada que permite entender la política educativa como un proceso de construcción y reconstrucción de sentido situado en los contextos escolares y no como un objeto diseñado por élites gubernamentales o legislativas. Así, el presente ensayo ofrece una crítica a las concepciones tecnocráticas, jerárquicas y burocráticas de la política educativa que asumen que el sentido de las políticas es fijado de antemano en las altas esferas del gobierno o la administración. Concluyo que las políticas educativas tienen múltiples sentidos que son construidos por los actores escolares mediante su corporeidad.

El presente ensayo se divide en tres partes. En la primera parte presento una crítica a los discursos instrumentalistas en política educativa. Argumento que dichos discursos carecen de las herramientas conceptuales para explicar las múltiples formas en las que las políticas educativas son re-contextualizadas o transformadas al interior de la escuela. Los discursos instrumentalistas en política educativa asumen que la política es un objeto diseñado por élites gubernamentales o administrativas y la única función de los actores escolares es la de “implementar” la política correctamente. Sin embargo, numerosos estudios revelan que los actores escolares recrean la política de múltiples maneras, lo que sugiere que los modelos instrumentalistas son insuficientes a la hora de analizar las políticas en el contexto escolar. En la segunda parte destaco la importancia del estudio del cuerpo como fuente creadora y transformadora de sentido en el contexto escolar basado en la

crítica de Merleau-Ponty (1994) a las epistemologías cognitivistas o Cartesianas. Propongo un análisis de las políticas educativas desde la corporeidad. Indico que un análisis que incluye la corporeidad de los actores escolares permite explicar cómo es posible que las políticas educativas sean transformadas, adaptadas y re-contextualizadas de manera idiosincrática en la escuela. En la tercera parte concluyo resaltando la necesidad de abandonar los discursos instrumentalistas en política educativa y destacando la importancia del estudio de la corporeidad de los actores escolares en el análisis de las transformaciones de la política educativa al interior de la escuela.

Los Discursos Instrumentalistas en Política Educativa: Problemas y Desafíos

Tradicionalmente, los sistemas educativos han sido concebidos como estructuras jerarquizadas y burocráticas. Las políticas educativas se han entendido como elementos que estructuran el sistema educativo. Por ejemplo, Iyanga (2006) ha definido la política educativa como “las directrices que señalan los gobiernos para organizar la educación de un país” (p. 112). En esta concepción, las políticas educativas se construyen desde el gobierno y el sentido de las mismas es determinado de antemano por los grupos o individuos en la esfera gubernamental. Colebatch, Hoppe y Noordegraaf (2011) han categorizado dichos discursos como instrumentalistas porque atribuyen al gobierno o la administración una “racionalidad instrumental” (p. 15) cuyo único propósito es el de identificar y resolver problemas. Con el auge de los modelos neoliberales de gestión pública (Aguilar, 2006; Torres, 2008), las concepciones instrumentalistas de la política educativa (y de la política pública en general) se han posicionado como los discursos dominantes en el análisis de las reformas a la educación en el mundo globalizado. Por ejemplo, Dye (2013) ha indicado que “la política pública es cualquier cosa que el gobierno decide hacer o no hacer” (p. 2). Kraft y Furlong (2007) han dicho que la política pública es un “curso de acción o inacción gubernamental en respuesta a problemas públicos” (p. 5) y Pal (2010) ha sugerido que la política pública es “el curso de acción o inacción escogido por las autoridades públicas para atender un problema o conjunto de problemas” (p. 2). Dichas conceptualizaciones se hacen evidentes en los discursos contemporáneos sobre la formulación de políticas educativas (e.g. Banco Mundial, 2010).

En un reciente documento del Banco Mundial (2010) titulado *La Formulación de Políticas en la OCDE: Ideas para América Latina* se define la política pública como un “plan para alcanzar un objetivo de interés público” (p. 8) y se establece que el “tipo ideal” del proceso de desarrollo de políticas públicas responde a un ciclo o conjunto de rutinas:

“En una primera fase de la formulación ideal de políticas, las políticas se identifican (dentro y fuera del gobierno) y el gobierno entonces acuerda, a través de rutinas intergubernamentales, qué políticas diseñar, adoptar e implementar. En una segunda fase, de administración de programas, el sector público ejecuta estas políticas a través de programas, y luego evalúa si los programas cumplieron sus objetivos. La evaluación traduce el proceso lineal en un ciclo ya que informa el diseño de nuevas políticas o corrige la implementación de políticas.” (Banco Mundial, 2010, p. 9)

Este ejemplo muestra cómo las concepciones instrumentalistas de la política pública persisten en los enfoques contemporáneos sobre la creación y análisis de políticas públicas. Previamente, varios autores han llamado la atención sobre la insuficiencia del instrumentalismo en el análisis de políticas educativas (Ball, 1994; Ball, Maguire, & Braun, 2012; Paulston, 1996, 1999; Sabatier, 2000, 2007). Por ejemplo, Paulston (1996, 1999) ha argumentado que el análisis de las políticas educativas requiere de una “cartografía social” que permita una exploración de las múltiples interconexiones que propician cambios y transformaciones en las subjetividades de los actores sociales. De acuerdo con Paulston (1999) la cartografía social es una metodología carácter hermenéutico que reconoce que los mundos son construidos e interpretados mediante sistemas de significado en interacciones

dialógicas situadas en contextos sociales y materiales. Sabatier (2000, 2007) ha indicado que las políticas públicas (y en particular las educativas) son producto de la interacción de grupos de interés que compiten en beneficio de sus propios intereses políticos. Para Sabatier, el análisis de las políticas requiere de un marco conceptual suficientemente amplio que reconozca la complejidad de las interacciones, el conflicto y las negociaciones que ocurren al interior de las instituciones sociales.

Pese a las críticas, aun persiste la tendencia a presentar el desarrollo de políticas públicas como un proceso o ciclo estructurado (Banco mundial, 2009; IIEP-UNESCO, 2009). Dicha tendencia es particularmente evidente en la literatura sobre política educativa (Torres, 2008). En donde se asume que los análisis de las políticas deben reflejar la estructura burocrática y jerárquica de los sistemas educativos. Tello (2011, 2012) y Tello y Mainardes (2012) han indicado que los análisis de las políticas educativas no son “neutros” sino que descansan en los posicionamientos epistemológicos de los investigadores: “Sería una falacia sostener la neutralidad del investigador en su proceso de investigación, tanto en la obtención de los resultados como en la difusión de conocimientos, imposibilitando la reflexividad epistemológica sobre su propio proceso de investigación” (Tello & Mainardes, 2012, p. 55). Asumir que el análisis de la política educativa se debe circunscribir al análisis de las estructuras burocráticas de los sistemas educativos implica adoptar una posición teórica positivista (Tello, 2012) que resta visibilidad a los actores escolares, sus experiencias y su acción creadora en la escuela.

En efecto, si el sentido de la política educativa es (supuestamente) fijado de antemano, ¿cómo es posible que las políticas educativas una vez llevadas a la práctica se manifiesten de múltiples maneras? En otras palabras, si el sentido de la política es predeterminado entonces las políticas deberían manifestarse de la misma forma en diferentes centros educativos. Sin embargo, de acuerdo con numerosos estudios (Astiz, 2006; IIEP-UNESCO, 2006; Ezpeleta, 2004; Flores, 2011; Lugo, 2010; Sancho & Alonso, 2011; Vidal, 2006), la realidad de la política educativa en la escuela es completamente diferente. Generalmente, los centros educativos ponen en práctica las políticas educativas de manera idiosincrática. En muchos casos la forma en la que se pone en práctica la política educativa en un centro no guarda semejanza con la forma en la que la misma política se pone en práctica en otros centros dentro de la misma jurisdicción. Por ejemplo, el informe IIEP-UNESCO (2006) reportó que en el caso de las políticas en tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en Latinoamérica muchos centros escolares difieren en la forma en la que llevan la política educativa a la práctica. Ezpeleta (2004), en su estudio sobre los contextos de implementación de políticas educativas en México ha señalado la falta de articulación entre los parámetros organizacionales, políticos e institucionales en la puesta en práctica de las políticas educativas. Para ella, el tratamiento técnico de la política desconoce la importancia de los contextos escolares en el proceso de implementación de la innovación en educación. De manera similar, Sancho y Alonso (2011) estudiaron cómo cuatro centros educativos de Cataluña llevaron a la práctica la política en TIC, evidenciando diferentes formas de construir el sentido de la política en cada centro. En algunas instituciones el uso de las TIC apareció en el marco de la integración curricular. Los dispositivos digitales como computadores y las pizarras interactivas se incorporaron a las actividades en el aula de tal forma que transformaron las experiencias de enseñanza y aprendizaje, ofreciendo formas diferentes de recrear y construir el conocimiento; en otras instituciones, la introducción de las TIC no significó un cambio substancial en la forma en la que los docentes y estudiantes se apropiaban del currículo. Un claro ejemplo se dio en el uso de las pizarras interactivas en uno de los centros. Recordemos que la pizarra interactiva ofrece múltiples oportunidades de interactuar kinestésica y visualmente con los contenidos presentados en la superficie del tablero. En el estudio de Sancho y Alonso (2011) se reportaron varios casos en los que la pizarra interactiva se

incorporó a las prácticas de aula siguiendo los parámetros de una pizarra tradicional, dejando de lado las múltiples oportunidades para la acción que ofrece dicho dispositivo.

¿Cómo explicar las múltiples formas que adopta la política educativa en la escuela? Las concepciones tradicionales que asumen que el sentido de la política es fijado de antemano por las élites legislativas, se enfrentan al problema de explicar cómo es posible que la política educativa sea adoptada de múltiples maneras. En lo que resta de este ensayo, ofreceré una respuesta a dicho problema. Propondré, 1) que un análisis desde la perspectiva de la corporeidad revela las múltiples formas en las que los actores escolares incorporan la política a sus prácticas, y 2) que la construcción de los múltiples sentidos de la política educativa no es producto de la acción de agentes en las esferas directivas o legislativas (Riveros, Newton & Burgess, 2012). Arguiré que el proceso de construcción del sentido de la política se da en la corporeidad misma de los actores escolares, esto es, en la forma en la que estos reconfiguran la política en sus acciones (Riveros, 2012). Ball, Maguire y Braun (2012), han indicado que las políticas educativas se re-contextualizan en las acciones de los actores escolares. En otras palabras, las políticas no sólo se manifiestan, sino que “cobran vida” en las acciones de los actores escolares. Así, la política educativa se puede concebir como un proceso que se configura en las acciones de los participantes y no como un objeto prediseñado que se transmite a través de la estructura burocrática de los sistemas educativos.

Analizando las Políticas Educativas desde la Perspectiva de la Corporeidad

La corporeidad ha intrigado múltiples pensadores contemporáneos insatisfechos con las epistemologías Platónicas y Cartesianas que guiaron el pensamiento educativo de la modernidad (O'Loughlin, 2006). Las reflexiones en torno al cuerpo han ocupado a pensadores interesados en la escuela como fenómeno social. Foucault (1976), por ejemplo, ha indicado que la escuela en tanto institución fundamental de la modernidad, contribuyó a la institucionalización de mecanismos de normalización de “cuerpos dóciles”. El cuerpo, en este esquema, se fabrica y se moldea con el fin de garantizar no sólo su docilidad sino también su utilidad. Kirk (2007) ha señalado que la escolarización masiva iniciada a mediados del siglo XIX inauguró formas de regularización del cuerpo que “significaron el control de dos coordenadas fundamentales: el espacio y el tiempo” (p. 41). Dicho control se traduce en identidades que reflejan los intereses ideológicos de la sociedad industrializada. Así, el cuerpo escolarizado forma su identidad en medio de los límites espacio-temporales impuestos desde los mecanismos de control institucional. De acuerdo con Foucault (1976), estos límites son luego adoptados como propios generando cuerpos dóciles y útiles. Una lectura de la política educativa desde la corporeidad permite redimensionar el carácter creativo de los actores escolares que, desde sus contextos particulares, tratan de construir el sentido de la política, transformándola, y en muchos casos adaptándola a sus ámbitos de acción. Así, el cuerpo escolarizado no es necesariamente un cuerpo subyugado. Numerosos autores han llamado la atención sobre la capacidad creadora y re-creadora del cuerpo escolarizado (Barbero, 2005; Castañer, 2006; Gallo, 2007; Grasso & Erramouspe, 2009; Moreno, 2007, 2009; O'Loughlin, 2006) mostrando que el actuar del cuerpo en los contextos escolares es también fuente creadora de sentido.

Ball (1994, 2001) siguiendo a Foucault (1999) ha argumentado que las políticas educativas pueden entenderse como dispositivos de la “gubernamentalidad”, esto es, tecnologías de la racionalidad que se constituyen en mecanismos de control que producen cuerpos disciplinados. Añadiendo a lo anterior, Ball, Maguire y Braun (2012) han indicado que dichas tecnologías son frecuentemente desafiadas, resistidas y subvertidas en la escuela. En efecto, la política educativa en tanto tecnología de la racionalidad es frecuentemente resistida, transformada y re-contextualizada al interior de la escuela. Lo que se requiere, entonces, es una nueva mirada a los procesos de transformación y re-significación de la política en la escuela en la que se entienda que el sentido de la

política educativa no es propiedad exclusiva de las élites gubernamentales o legislativas, sino que hay múltiples sentidos de la política, construidos por los actores escolares desde su corporeidad. Algunos investigadores han llamado previamente la atención sobre la necesidad de incluir la perspectiva de los actores escolares en el análisis de las políticas educativas (Ball, 1994; Ball, Magure & Braun, 2012; Colebatch, Hoppe, & Noordegraaf, 2011; Paulston, 1996, 1999; Riveros & Viczko, 2012; Sabatier, 2000, 2007; Shore & Wright, 2011), sin embargo, dichas investigaciones no han explorado en suficiente profundidad las condiciones bajo las cuales los actores escolares construyen sentido en relación a las políticas en sus contextos de acción. El supuesto central en la indagación que me ocupa es que la forma en la que los actores escolares re-contextualizan, transforman y adaptan la política en sus prácticas depende en gran medida de la forma en la que los actores escolares construyen el sentido de la política. Mi propuesta es que dicha construcción no es un simple proceso cognitivo, representacional o subjetivo, sino un proceso situado en contextos socio-materiales. Me interesa mirar más allá de las epistemologías modernas que centran la construcción de sentido en el sujeto cartesiano, y ofrecer en su lugar, una indagación centrada en la corporeidad en tanto categoría ontológica (Merleau-Ponty, 1994). Una mirada a la construcción de sentido desde la corporeidad resuelve una de las limitaciones de las epistemologías universalistas de la modernidad, a saber, la imposibilidad de ofrecer un análisis contextualizado de los procesos de construcción de sentido pues el universalismo de la modernidad asume la existencia de un sujeto a-histórico y neutral. En la siguiente sección presento una conceptualización de la noción de corporeidad desde la filosofía de Merleau-Ponty (1976, 1994). Con base en las herramientas conceptuales de la filosofía del cuerpo de Merleau-Ponty presento una propuesta de análisis de políticas educativas en la escuela que resalta la capacidad constructora de sentido de los actores escolares.

Corporeidad y Construcción de Sentido

El proyecto epistemológico de la modernidad estableció una tajante distinción entre el sujeto que conoce y el objeto que es conocido. El cuerpo, en este esquema, no es más que un mediador entre el mundo de los objetos y la subjetividad de la conciencia (Le Breton, 2002). Dicha distinción resulta problemática pues de la misma se deduce que si el cuerpo es un objeto material entonces el sujeto que conoce no puede ser idéntico a su cuerpo, pues sujeto y objeto son en principio diferentes. Merleau-Ponty (1994) al igual que muchos de sus contemporáneos encontró esta dicotomía insuficiente para explicar cómo se conoce y experimenta el mundo. Para Merleau-Ponty el cuerpo no es un simple mediador entre el sujeto y el objeto. El cuerpo es el sujeto mismo; de allí que el conocer sea un encuentro activo y creativo con el mundo. Para él, “el cuerpo es nuestro medio general de poseer un mundo” (p. 163). Las características del cuerpo y el contexto en el que el cuerpo se sitúa, determinan la capacidad de actuar en el mundo y por tanto, condicionan la forma en la que le damos sentido a nuestra experiencia. Atrás quedan las pretensiones intelectualistas de la filosofía moderna que suponían a un sujeto que representa la realidad como reflejada en un espejo (Rorty, 1983). Para Merleau-Ponty (1994), el conocimiento del mundo está inevitablemente situado en nuestros contextos de experiencia. Conocer implica un encuentro que no está mediado por los órganos de la percepción. Conocer es involucrarse de manera activa con la situación con el fin de comprender el significado de lo que nos rodea: “el mundo no es lo que yo pienso sino lo que yo vivo” (Merleau-Ponty, 1994, p. 216). Dicho encuentro entre el cuerpo y los objetos que le rodean genera hábitos o formas de estructurar la acción que se orientan a encontrar un equilibrio entre las demandas de la situación y la capacidad del cuerpo para actuar (Dreyfus, 2002).

El cuerpo-sujeto no es un ente pasivo a la espera de ser afectado por los objetos que le rodean. Para Merleau-Ponty (1994), el cuerpo-sujeto percibe el mundo por que está necesariamente inmerso en el mundo. En la medida que el cuerpo en tanto sujeto cognoscente actúa en el mundo,

desarrolla esquemas de acción cada vez más complejos que se encarnan en la forma y funcionamiento mismo de cuerpo. No como representaciones abstractas y privadas escondidas en la mente del sujeto Cartesiano, sino como potencialidades: disposiciones para actuar ante las más diversas circunstancias. En este sentido, la acción está fundada en el hábito, en un Yo que se actualiza en cuanto actúa y no en un Yo Cartesiano que piensa como una conciencia incorpórea substraída del mundo. En el esquema que nos presenta Merleau-Ponty, la inteligencia se manifiesta en la acción, en la forma en la que el cuerpo-sujeto se adapta a las circunstancias. Un claro ejemplo de cómo los esquemas corporales se configuran en la adaptación del cuerpo al mundo se da en la práctica del deporte (Barbero, 2005). De acuerdo con Merleau-Ponty (1976), para el jugador, el campo deportivo se presenta como un espacio que invita a actuar de cierto modo. Una persona que práctica un deporte con destreza no se detiene a consultar las reglas del juego antes de cada movimiento. Las acciones en el juego se dan de manera fluida y dinámica. De manera similar, en la vida diaria no consultamos un manual antes de realizar la mayoría de nuestras acciones cotidianas. Nuestra interacción en el mundo se da a un nivel pre-reflexivo, esto es, la estructura de la acción revela que estamos necesariamente inmersos en las interacciones, inmersos en la situación de una forma primigenia e inmediata, por lo tanto, no se requiere postular la existencia de un proceso intelectual o representación mental previo a la acción.

El cuerpo no sólo es un cuerpo situado espacialmente, sino también un cuerpo vivido que se ubica en un tiempo histórico (Riveros, 2012). Para Merleau-Ponty (1994), la experiencia corporal se debe entender como una experiencia ubicada en contextos socio-culturales que dan forma a la experiencia y que simultáneamente se nutren de la acción del cuerpo-sujeto. La pertenencia a un contexto socio-cultural específico no implica la predeterminación de la conducta, por el contrario, la capacidad de relacionarse activa y creativamente con el contexto implica que el cuerpo-sujeto está en capacidad de encontrar espacios de resistencia y transformación que desafían el status quo (Riveros, Newton & Burgess, 2012). En palabras de Moreno (2005), “la escuela se instituye, desde el punto de vista social, como un escenario clásico de sujeción (subjetivación), lo que quiere decir que allí, con y desde el cuerpo, desde una multiplicidad de discursos, de dispositivos, de ejercicios conscientes o inconscientes (a veces visibles y a veces invisibles), se da forma al sujeto” (p. 172).

Para Merleau-Ponty (1994) la corporeidad es un componente fundamental en la construcción de sentido. La forma en la que nos relacionamos con el mundo depende fundamentalmente de las formas en la que nuestros cuerpos construyen significados en dicha interacción. Pensamiento y lenguaje se entremezclan en el movimiento del cuerpo. No sólo nos comunicamos mediante el habla y el gesto, también pensamos mediante el movimiento. En otras palabras, el movimiento *es* pensamiento. Así, Merleau-Ponty desafía la concepción tradicional que concibe al pensamiento como un teatro mental al que sólo se accede mediante introspección. Como indiqué anteriormente, para Merleau-Ponty el entendimiento es disposición para la acción. Es así como le damos sentido a lo que nos rodea. El mundo nos ofrece posibilidades para actuar y nuestros cuerpos poseen potencialidades para actuar en el mundo. Construimos múltiples sentidos cuando buscamos un equilibrio entre nuestras capacidades para la acción y las posibilidades que el mundo nos ofrece (Dreyfus, 2002).

La construcción de sentido es un proceso de interacción con el mundo (Merleau Ponty, 1994). En la medida que actuamos y transformamos lo que nos rodea, aprendemos sobre el mundo y sobre nosotros mismos (Delgado, 2010). La construcción de sentido es un proceso de continua transformación, esto es, en la medida que actuamos en el contexto de la cultura, refinamos nuestras capacidades para hacer frente a las situaciones que se nos presentan (Dreyfus, 2002). Por ejemplo, en previas publicaciones (Riveros, 2009; Riveros, 2012; Riveros & Viczko, 2012) he argumentado que los docentes construyen el sentido de su ser profesional en sus prácticas de aula: en conversación

con otros actores escolares o en las situaciones en las que su experiencia profesional se enfrenta a los desafíos propios de su quehacer pedagógico.

Una visión de la identidad docente desde la corporeidad nos permite apreciar cómo el conocimiento pedagógico es construido en las prácticas docentes situadas en contextos sociales, históricos y culturales. Así, conceptualizar la construcción del conocimiento en la escuela desde la corporeidad desafía los discursos instrumentalistas y tecnocráticos (Colebatch, Hoppe, & Noordegraaf, 2011; Shore & Wright, 2011; Viczko & Riveros, En prensa) que promueven una visión del docente y otros actores escolares como sujetos subordinados a los discursos institucionales (Tello, 2011, 2012; Tello & Mainardes, 2012). Es más, en relación con el sentido de las políticas educativas, una concepción del quehacer de los actores escolares centrada en la corporeidad permite apreciar el carácter activo y creativo de los actores escolares en el proceso de construcción de los múltiples sentidos de las políticas educativas (Ball, Magure & Braun, 2012; Riveros, 2012) pues nos muestra a unos actores que construyen el sentido de la política educativa mediante sus acciones situadas en contextos escolares específicos.

Cuando se estudia la política educativa desde la corporeidad se puede ver cómo los actores escolares participan en procesos dialógicos que contribuyen en la formación de los sentidos de la política mediante diversas transformaciones y adaptaciones (Spillane, Reiser & Gomez, 2006). En efecto, en las concepciones tradicionales de la política educativa, las políticas se conciben como productos elaborados a los más altos niveles de la estructura burocrática del estado. En este esquema, los actores escolares en la escuela son percibidos como implementadores de la política que no añaden ningún significado al contenido de las mismas, pues dicho significado ha sido predefinido en las altas esferas del gobierno. La noción de corporeidad desafía estas concepciones instrumentalistas de la construcción de sentido de la política educativa, pues nos muestra que los actores escolares intervienen activa y creativamente en la construcción del sentido de las políticas educativas mediante su acción en los contextos escolares (Riveros, 2009).

Los actores escolares incorporan las políticas a sus prácticas de aula y mediante esta incorporación modifican, transforman y adaptan las políticas a sus contextos particulares de acción. “Incorporar”, significa traducir las abstracciones contenidas en los documentos de política educativa a prácticas y acciones (Riveros, 2012). Como indiqué en la primera parte de este ensayo, las concepciones instrumentalistas de la construcción de sentido de la política educativa persisten en algunos discursos institucionales (Banco Mundial, 2010; IIEP-Unesco, 2006). Dichas concepciones resultan insuficientes a la hora de explicar cómo los actores escolares se apropián de la política, transformándola y adaptándola a sus contextos escolares. La alternativa que planteo, propone ver la construcción de sentido de la política educativa desde la corporeidad de los actores involucrados en llevar la política a la práctica. No sólo desde los individuos en las altas esferas del gobierno, sino también desde los docentes y otros actores escolares que, mediante sus prácticas, construyen los sentidos de la política, mediante su adaptación a los contextos de la escuela.

Una aproximación al estudio de las políticas educativas desde la corporeidad permite apreciar cómo los actores escolares construyen los sentidos de la política desde sus prácticas y acciones. Merleau-Ponty (1994) ha argumentado que el cuerpo es constructor activo de significado pues mediante su corporeidad, íntimamente ligada al lenguaje, recrea el mundo en un proceso de continua readaptación. El carácter lingüístico de la corporeidad es evidenciado en el gesto. El gesto no es movimiento al azar, es movimiento con sentido. El cuerpo habita en un mundo de significados y está situado en un contexto histórico determinado. La acción corpórea constituye no sólo una forma de comunicar e interactuar con el mundo, sino también una forma de reconstruir y crear nuevos significados, nuevas realidades. Así, cuando los actores escolares tratan de construir el sentido de la

política educativa, estos reconfiguran sus acciones en una especie de traducción que resulta en nuevas formas de actuar, o re-significar la política.

Algunos Ejemplos de la Aplicación del Análisis desde la Corporalidad a Políticas Educativas Concretas

¿Cómo estudiar las maneras en las que los actores escolares construyen el sentido de las políticas educativas en la escuela? Un análisis de la construcción de sentido desde la corporeidad de los actores escolares requiere de un enfoque metodológico que reconozca las múltiples miradas, prácticas, actores y contextos que confluyen en la construcción de las realidades de la escuela (Ball, Maguire & Braun, 2012; Fenwick & Edwards, 2011; Moreno, 2005). Una concepción del actor escolar desde su corporeidad ofrece una visión integradora de los procesos socio-materiales mediante los cuales las políticas son incorporadas a la acción, extendiendo los límites de la experiencia (Clark, 2003; Cuadros, 2010; Fenwick & Edwards, 2011). En este sentido, Callon (2005) ha indicado que “la acción, incluyendo su dimensión reflexiva que produce significado, se lleva a cabo en colectivos híbridos que comprenden seres humanos y artefactos” (p. 4). De manera similar Latour (2007) ha indicado que en la esfera social, personas y artefactos están entrelazados de manera interactiva. En muchos casos, los artefactos nos incitan a actuar de determinada manera, organizando o interrumpiendo la acción.

Ball, Maguire y Braun (2012) han observado que algunos artefactos en la escuela son vehículos de la política educativa que contribuyen a la consolidación de prácticas y acciones que llevan la política educativa a la práctica. Para estos autores, “las políticas no son posibles sin artefactos” (p. 136). En efecto, en su estudio sobre la adopción de políticas educativas en escuelas en Londres, Ball, Maguire y Braun (2012) investigaron el proceso de puesta en práctica de la política escolar sobre uniformes en algunas escuelas urbanas y rurales (United Kingdom, Department for Education, 2013). Estos autores encontraron que un conjunto de carteles que mostraban el uso “ideal” del uniforme fueron posicionados como elementos centrales en la construcción de los sentidos de la política. Los carteles representaban el uso del uniforme mediante fotografías y texto escrito. Constituyéndose en puntos de referencia que contribuían a la consolidación de acciones que llevaban a la práctica las abstracciones de la política. De acuerdo con Ball, Maguire y Braun, los carteles, que traducían las abstracciones de la política a texto e imagen, suscribían a los actores escolares, de forma subrepticia, en acciones que ponían la política en práctica. Por ejemplo, cuando los docentes usaban el cartel como referente para verificar si los estudiantes vestían el uniforme correctamente.

Desde la perspectiva de la corporeidad, actuar implica re-significar. En el caso del estudio de Ball, Maguire y Braun (2012) se puede observar cómo distintos actores escolares llevaron la política educativa a la práctica en un proceso de construcción y reconstrucción de sentido. La incorporación de los carteles a las prácticas de aula configuró nuevas formas de acción que materializaron la política en contextos escolares concretos. La perspectiva que he defendido en este ensayo sugiere que el cuerpo es un elemento constituyente de la puesta en práctica de la política educativa en el contexto escolar. El cuerpo, en tanto constructor de sentido, se posiciona como un ente transformativo que posibilita la adaptación de la política a las diversas realidades que confluyen en la escuela. Es mediante su corporeidad que los actores escolares adaptan la política a sus contextos de actuación, de allí que las políticas educativas adopten múltiples formas en la escuela.

La puesta en práctica de políticas educativas sobre tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ofrece ejemplos de la forma en la que los actores escolares incorporan las políticas a sus contextos de acción. Evidentemente, la revolución digital trajo consigo el surgimiento

de nuevas formas de interacción humana, nuevos roles sociales, nuevas relaciones de poder y conocimiento (Lugo, 2010). Sancho y Alonso (2011) han mostrado cómo la incorporación de dispositivos TIC en las prácticas escolares contribuye a la re-significación de las políticas en el contexto escolar. Sancho y Alonso (2011) reportaron el caso de algunas escuelas en Cataluña en las que la introducción de dispositivos TIC significó una importante disrupción en las prácticas pedagógicas, pues docentes y estudiantes debían dedicar tiempo de clase a solucionar las dificultades técnicas que surgían cuando intentaban usar los dispositivos en el aula. En la práctica, la política TIC se materializó de manera diferente en cada escuela. Las circunstancias particulares del contexto escolar y la forma en la que los actores incorporaron los artefactos en sus prácticas, determinaron la forma en la que los actores escolares dieron sentido a la política. En la escuela, los dispositivos digitales configuran prácticas pero también transforman las prácticas existentes. Desde la perspectiva del análisis de la política educativa, la llegada de artefactos a la escuela representa la materialización de la política en los contextos de aula. La política, materializada en artefactos, irrumpió en las prácticas pedagógicas generando reacomodaciones en las formas de actuar de los actores escolares. Dichas reconfiguraciones de la acción en la escuela revelan las formas en las que los sentidos de la política son reconstruidos mediante la corporeidad.

Estos ejemplos muestran cómo los procesos de construcción de sentido de la política educativa se sitúan en los contextos socio-materiales en los que discurre el quehacer de los actores escolares. Es mediante dichos procesos de interacción al interior de los contextos socio-materiales de la escuela que los actores escolares construyen los sentidos de la política educativa (Riveros, 2012; Riveros, Newton & Burgess, 2012; Riveros & Viczko, 2012). La acción, en tanto manifestación corporal del pensamiento, se constituye en el espacio en el que se localizan los procesos de construcción de sentido de la política. Siguiendo a Merleau-Ponty (1994), la acción es integradora, esta invita y acoge al mundo en un intento de encontrar sentido en la experiencia. Los artefactos que rodean al actor escolar en la escuela tienen el potencial de constituirse en extensiones de su ser, en tanto dichos artefactos contribuyen al proceso de construcción de sentido (Riveros, 2012).

Conclusión

Hacia una Nueva Perspectiva en el Análisis de las Políticas Educativas

En este ensayo he propuesto una perspectiva de análisis de las políticas educativas desde la corporeidad de los actores escolares. He sustentado mi propuesta en la crítica de Merleau-Ponty (1994) a las epistemologías cognitivistas o Cartesianas y he mostrado cómo una concepción de la construcción de sentido desde la corporeidad nos ofrece una nueva perspectiva que permite entender la política educativa como un proceso de construcción y reconstrucción de sentido y no como un objeto diseñado por élites gubernamentales o legislativas. He argumentado que un análisis de las políticas educativas desde la corporeidad permite explicar cómo es posible que las políticas educativas sean transformadas, adaptadas y re-contextualizadas de manera idiosincrática en la escuela. Múltiples estudios (Asitz, 2006; Ezpeleta, 2004; Flores, 2011; IIPE-UNESCO, 2006; Lugo, 2010; Sancho & Alonso, 2011; Vidal, 2006) han encontrado que en muchos casos la política educativa se adapta de formas diferentes en distintos centros escolares. Un análisis de dicho fenómeno desde la corporeidad ofrece una explicación que tiene en cuenta el carácter situado de los actores escolares y la forma en la que estos se relacionan con sus contextos socio-materiales (Nespor, 2012). Las concepciones tradicionales que conciben la política como un instrumento de gobierno, diseñado y terminado en los altos niveles de la estructura burocrática del estado, implican que el sentido de la política es determinado de antemano y que los actores escolares no añaden nada al sentido de la misma. Una perspectiva desde la corporeidad desafía las concepciones

instrumentalistas de la política educativa y ofrece una re-conceptualización de las políticas como procesos multinivel que involucran la participación de los actores escolares en la construcción de múltiples sentidos.

Los contextos escolares son variados y complejos. La puesta en práctica de la política depende en gran medida de las características de dichos contextos y de la forma en la que los actores en la escuela actúan para construir los sentidos de las políticas. En este ensayo he mostrado que la política educativa se materializa en diversos artefactos que contribuyen a consolidar las prácticas y acciones que le permiten a los actores escolares dar sentido a la política. Los artefactos subscriven a los actores escolares en prácticas y acciones que ponen la política en práctica y es mediante estas prácticas y acciones que los actores construyen el sentido de la política. Con base en la conceptualización de Ball, Maguire y Braun (2012) sobre la puesta en práctica de las políticas educativas, he indicado que las políticas se re-contextualizan en las prácticas y acciones de los actores escolares. La noción de corporeidad (Merleau Ponty, 1994) nos permite comprender cómo dicha re-contextualización se lleva a cabo como un proceso situado de construcción de sentido que emerge a medida que los actores escolares incorporan y materializan la política mediante sus acciones en la escuela.

Referencias

- Aguilar, L. F. (2006). *Gobernanza y gestión pública*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Asitz, M. F. (2006). Policy enactment and adaptation of community participation in education: The case of Argentina. *International Perspectives on Education and Society*, 7, 305-334.
[http://dx.doi.org/10.1016/S1479-3679\(06\)07013-7](http://dx.doi.org/10.1016/S1479-3679(06)07013-7)
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Ball, S. J. (2001). *Foucault y la educación: Disciplinas y saber*. Madrid: Morata
- Banco Mundial. (2010). *La formulación de políticas para la OCDE: Ideas para América Latina*. Madrid: Banco Mundial. Tomado de:
http://siteresources.worldbank.org/EXTLACREGTOPPUBSEC GOV/Resources/OECD_IDEAS_spanish.pdf
- Barbero, J. I. (2005). La escolarización del cuerpo: Reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital "cuerpo" en educación física. *Revista Iberoamericana De Educación (Madrid)*, 39, 25-51.
- Callon, M. (2005). Why virtualism paves the way to political impotence: A reply to Daniel Miller's critique of the laws of the markets. *Economic Sociology: The European Electronic Newsletter*, 6 (2), pp. 3-20.
- Castañer, B. M. (Coord.^a) (2006). *La Inteligencia corporal en la escuela: Análisis y propuestas*. Barcelona: Grao.
- Clark, A. (2003). *Natural-born cyborgs: Minds, technologies, and the future of human intelligence*. Oxford: Oxford University Press.
- Colebatch, H. K., Hoppe, R., & Noordegraaf, M. (2011). *Working for policy*. Amsterdam: Amsterdam Univ. Press.
- Cuadros, R. (2010). Ontología y epistemología cyborg: Representaciones emergentes del vínculo orgánico entre el hombre y la naturaleza. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 7 (19), pp. 53-63.

- Delgado, L. (2010). El movimiento de la existencia: Posibilidades y límites de la descripción fenomenológica de la corporeidad. *Folios*, 31, 21-32.
- Dreyfus, H. (2002). Intelligence without representation: Merleau-Ponty's critique of mental representation. *Cognitive Science*, 1(4), 367-383.
- Dye, T. R. (2013). *Understanding public policy*. Boston: Pearson.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 403-424.
- Fenwick, T., & Edwards, R. (2011). Considering materiality in educational policy: Messy objects and multiple reals. *Educational Theory*, 61(6), 709-726.
- Flores, T. (2011). La importancia de una perspectiva histórica para el análisis de las políticas educativas: O de cómo llevamos haciendo lo mismo durante mucho tiempo. *Historia 2.0: Conocimiento Histórico en Clave Digital*, 2, pp. 71-91.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Gallo, L. E. (2007). Apuntes hacia una educación corporal: Más allá de la educación física. En W. Moreno & S. Pulido (Ed.), *Educación cuerpo y ciudad: El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales* (pp. 69-92). Medellín: Funámbulos Editores.
- Grasso, A., & Erramouspe, B. E. (2009). *Construyendo identidad corporal: La corporeidad escuchada*. Humanes de Madrid: CEP.
- IIEP-UNESCO, (2006). *La integración de las tecnologías de la información y la comunicación en los sistemas educativos*. París: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IIEP-UNESCO.
- Iyanga, A. (2006). *Política educativa: Naturaleza, historia, dimensiones y componentes actuales*. Valencia: Nau llibres.
- Kirk, D. (2007). Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados: La construcción de identidades inter/nacionales en la sociedad post-disciplinaria. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 4-5, 39-56.
- Kraft, M. E., & Furlong, S. R. (2007). *Public policy: Politics, analysis, and alternatives*. Washington, D.C: CQ Press.
- Latour, B. (2007). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lugo, M. T. (2010). Las políticas TIC en la educación de América Latina: Tendencias y experiencias. *Revista Fuentes*, 10, pp. 52-68.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Ediciones Península.
- Merleau-Ponty, M. (1976). *La estructura del comportamiento*. Buenos Aires: Hachette.
- Moreno, W. (2005). Un desfijador de significado para la intervención de lo corporal en el medio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 169-205.
- Moreno, W. (2007). La educación corporal en los rituales escolares. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 4-5, 111-129.
- Moreno, W. (2009). El cuerpo en la escuela: Los dispositivos de la sujetación. *Curriculum sem Fronteiras*, 9(1), 159-179.
- Nespor, J. (2012). Devices and educational change. In T. Fenwick & R. Edwards (Eds.), *Researching education through actor-network theory*. Oxford: Wiley-Blackwell.
<http://dx.doi.org/10.1002/9781118275825.ch1>
- O'Loughlin, M. (2006). *Embodiment and education: Exploring creaturely existence*. Dordrecht: Springer.
<http://dx.doi.org/10.1007/1-4020-4588-3>

- Pal, L. A. (2010). *Beyond policy analysis: Public issue management in turbulent times*. Toronto: Nelson Education.
- Paulston, R. G. (1996). *Social cartography: Mapping ways of seeing social and educational change*. New York: Garland.
- Paulston, R. G. (1999). Mapping comparative education after postmodernity. *Comparative Education Review*, 43(4), 438-63. <http://dx.doi.org/10.1086/447579>
- Riveros, A. (2009). Thomas Greenfield and the quest for meaning in organizations: A postponed dialogue with Ludwig Wittgenstein. *Journal of Educational Administration and Foundations*. 20(2), 51-67.
- Riveros, A. (2012). Beyond collaboration: Embodied teacher learning and the discourse of collaboration in school reform. *Studies in Philosophy and Education*, 31(6), 603-612. <http://dx.doi.org/10.1007/s11217-012-9323-6>
- Riveros, A., Newton, P. & Burgess, D. (2012). A situated account of teacher agency and learning: Critical reflections on professional learning communities. *Canadian Journal of Education*. 35(1), 202-216.
- Riveros, A. & Viczko, M. (2012). Professional knowledge "from the field": Enacting professional learning in the contexts of practice. *McGill Journal of Education*, 47(1), 37-52. <http://dx.doi.org/10.7202/1011665ar>
- Rorty, R. (1983). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Sabatier, P. A. (2000). Clear enough to be wrong. In G. Dudley, W. Parsons, C. Radaelli, & P. Sabatier, (Eds.), Symposium: Theories of the policy process. *Journal of European Public Policy*. 7(1).
- Sabatier, P. A. (2007). *Theories of the policy process*. Boulder: Westview Press.
- Sancho, J., & Alonso, C. (2011). *Cuatro casos, cuatro historias de uso educativo de las TIC*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Shore, C., & Wright, S. (2011). Conceptualising Policy: Technologies of governance and the politics of visibility. In C. Shore, S. Wright & D. Pero (Eds.), *Policy worlds: Anthropology and the analysis of contemporary power* (pp. 1 - 26). New York: Berghahn.
- Spillane, J., Reiser, B., & Gomez, L. (2006). Policy implementation and cognition: The role of human, social, and distributed cognition in framing policy implementation in M. Honig (ed.), *New Directions in Educational Policy Implementation: Confronting Complexity*. New York: SUNY Press.
- Tello, C., & Mainardes, J. (2012). La posición epistemológica de los investigadores en política educativa: Debates teóricos en torno a las perspectivas neo-Marxista, pluralista y pos-estructuralista. *Education Policy Analysis Archives*, 20.
- Tello, C. (2011). Epistemologías de la política educativa y justicia social en América Latina. *Nómadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. Numero Especial: América Latina, 489-500.
- Tello, C. (2012). Las epistemologías de la política educativa: Vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. *Praxis Educativa*, 7(1), 53-68. <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7i1.0003>
- Torres, C. A. (2008). Después de la tormenta neoliberal: La política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 207-229.
- United Kingdom, Department for Education. (2013). *School uniform: Guidance for governing bodies, school leaders, school staff and local authorities*, DFE-00198-2013. Tomado de: <http://www.education.gov.uk/schools/leadership/schoolethos/b0014144/schooluniform>
- Vidal, M. P. (2006). Investigación de las TIC en la educación, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(2), 539-552.

Velásquez, R. (2009). Hacia una nueva definición del concepto de “política pública”. *Desafíos*, 20(20), 149-187.

Viczko, M., & Riveros, A. (En prensa). On the ontologies of professional learning. In M. Viczko & A. Riveros (Eds.), *Policy Enactments, Assemblage and Agency in Educational Policy Contexts. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. [Special issue]. 36(1).

Sobre el Autor

Augusto Riveros

The University of Western Ontario

gus.riveros@uwo.ca

Es investigador y profesor asistente en la Facultad de Educación. Sus intereses incluyen gestión educativa, formación docente, análisis de políticas educativas y filosofía de la educación.

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 22 Número 38

2 de junio 2014

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. AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Institute and Graduate School of Education, Arizona State University*. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en EBSCO Education Research Complete, DIALNET, Directory of Open Access Journals, ERIC, H.W. WILSON & Co, QUALIS – A 2 (CAPES, Brazil), SCOPUS, SOCOLAR-China.

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

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

Editores Asociados: **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
Económicas – UNAM, México

Maria 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

* Members of the New Scholars Board

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 País 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