



**Entre discursos y prácticas: las lógicas contradictorias de evaluaciones estandarizadas de la calidad educativa en la Provincia de Buenos Aires (2015-2019)**

*Entre discursos e práticas: as lógicas contraditórias das avaliações padronizadas da qualidade educacional na Província de Buenos Aires (2015-2019)*

*Between discourses and practices: the contradictory logics of standardized evaluations of educational quality in the Province of Buenos Aires (2015-2019)*

Nora Gluz<sup>1</sup>  
Silvina Feeney<sup>2</sup>

**Citação:** GLUZ, N. FEENEY, S. Entre discursos y prácticas: las lógicas contradictorias de evaluaciones estandarizadas de la calidad educativa en la Provincia de Buenos Aires (2015-2019). *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 17, e92197. Dezembro de 2023.



<http://10.5380/jpe.v17i0.92197>

**Resumen:** El artículo presenta un análisis de los usos de los resultados de las evaluaciones estandarizadas de la calidad para la elaboración de políticas educativas hacia los grupos más vulnerados, durante el gobierno de las nuevas derechas en Argentina (2015-2019). Focalizamos en la implementación del Programa Nacional Escuelas Faro en el nivel secundario de dos jurisdicciones: Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires. El estudio de los diseños de las políticas y las racionalidades implícitas en las medidas adoptadas y sus apropiaciones por parte de actores institucionales, da cuenta de las contradicciones entre las finalidades y prácticas impulsadas para mejorar el rendimiento escolar de los grupos más desaventajados y el aporte efectivo de las pruebas de calidad para ello. Los hallazgos evidencian que si bien las pruebas externas se presentan como fundamento y estrategia de monitoreo del Programa,

<sup>1</sup> Doctora en Educación. Docente investigadora de la UNGS y de la UBA. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7578-3335> E-mail: [gluzn@yahoo.com.ar](mailto:gluzn@yahoo.com.ar)

<sup>2</sup> Magister en Didáctica. Docente investigadora de la UNGS y docente en UBA. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9536-0786>. E-mail: [sfeeney@campus.ungs.edu.ar](mailto:sfeeney@campus.ungs.edu.ar)

son escasamente utilizadas como información pertinente y relevante a escala de las instituciones por un lado; y que su carácter disciplinar resulta inconsistente con el propósito de desarrollar un trabajo interdisciplinar por proyectos como dispositivo de mejora, por el otro; y que no consideran las condiciones de vida de los estudiantes y de organización del trabajo docente que condiciona los desempeños. Postulamos en cambio, que las pruebas resultaron un dispositivo legitimador de las nuevas orientaciones de las políticas por estar investidas simbólicamente de una valoración científica y neutral que invisibiliza el carácter político y los intereses en juego en las nuevas concepciones sobre el derecho a la educación de las que son portadoras las nuevas líneas de intervención.

**Palabras clave:** Evaluación de Calidad; Desigualdades; Escuela Secundaria.

**Resumo:** O artigo apresenta uma análise dos usos dos resultados das avaliações padronizadas de qualidade para a formulação de políticas educacionais voltadas para os grupos mais vulneráveis durante o governo das novas direitas na Argentina (2015-2019). Focalizamos na implementação do “Programa Nacional Escuelas Faro” no ensino secundário de duas jurisdições: Cidade Autônoma de Buenos Aires e Província de Buenos Aires. O estudo dos desenhos das políticas e das racionalidades implícitas nas medidas adotadas, bem como suas apropriações por parte dos atores institucionais, revela as contradições entre os objetivos e práticas incentivados para melhorar o desempenho escolar dos grupos mais desfavorecidos e a contribuição efetiva dos testes de qualidade para isso. Os resultados evidenciam que, embora os testes externos sejam apresentados como fundamentais e estratégicos para monitorar o Programa, eles são pouco utilizados como informações relevantes em nível institucional de um lado; e que sua natureza disciplinar é inconsistente com o propósito de desenvolver um trabalho interdisciplinar baseado em projetos como dispositivo de melhoria, por outro lado; e que não levam em consideração as condições de vida dos estudantes e a organização do trabalho docente que condicionam o desempenho. Em vez disso, postulamos que os testes se tornaram um dispositivo legitimador das novas orientações políticas por estarem simbolicamente investidos de uma avaliação científica e neutra que invisibiliza o caráter político e os interesses envolvidos nas novas concepções sobre o direito à educação que as novas linhas de intervenção carregam consigo

**Palavras-chave:** Avaliação da Qualidade; Desigualdades; Escola Secundária.

**Abstract:** The article presents an analysis of the uses of standardized quality assessment results for the development of educational policies targeting the most vulnerable groups during the government of the new right-wing in Argentina (2015-2019). We focus on the implementation of the “Programa Nacional Escuelas Faro” in the secondary level of two jurisdictions: the Autonomous City of Buenos Aires and the Province of Buenos Aires. The study of policy designs and the implicit rationales behind the measures adopted, as well as their appropriations by institutional actors, reveals the contradictions between the purposes and practices aimed at improving the academic performance of the most disadvantaged groups and the effective contribution of quality tests for this purpose. The results indicate that, even though external tests are presented as the basis and monitoring strategy of the Program, they are scarcely used as pertinent and relevant information at the institutional level on one hand. On the other hand, their disciplinary nature is inconsistent with the aim of developing interdisciplinary project-based work as an improvement device. These tests also do not take into account the living conditions of students and the organization of teaching work that influence performances. Instead, we posit that the tests served as a legitimizing device for the new policy orientations because they are symbolically imbued with a scientific and neutral evaluation that obscures the political nature and interests at stake in the new conceptions of the right to education carried by the new lines of intervention.

**Keywords:** Quality Evaluation; Inequalities; High School.

## Introducción

El artículo presenta un análisis de los usos de los resultados de las evaluaciones estandarizadas de la calidad educativa para la elaboración de políticas hacia los grupos más vulnerados durante el gobierno de las nuevas derechas en Argentina (2015-2019) y

de las tensiones emergentes entre la centralidad discursivamente asignada a las mismas y las políticas impulsadas para atender a los estudiantes de los grupos más vulnerados. Tomamos como fuente los resultados de una investigación en curso, que analizó una de las principales políticas hacia esos sectores sociales implementadas durante la gestión de la Alianza Cambiemos (2015-2019) - primera coalición de derecha en asumir la presidencia por la vía electoral - para el nivel secundario: el Programa Nacional Escuelas Faro. El trabajo de campo se desarrolló entre los años 2020 y 2022, en dos jurisdicciones, Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y Provincia de Buenos Aires (PBA) que representan aproximadamente el 43% de la matrícula nacional y cuyos gobiernos fueron del mismo signo político en los años considerados. Involucró relevamiento normativo y de documentos oficiales, entrevistas a coordinadores de Programas y directivos y docentes (entre cinco y siete por institución) en dos escuelas bajo programa de cada territorio.

Partimos de concebir a la política pública como ámbito y herramienta de vinculación del Estado con la sociedad y como conjunto de tomas de posición y líneas de acción del gobierno para alcanzar los fines propuestos por el poder político (THWAITES REY, 2005). Entendemos que las políticas son moldeadas por las instituciones, los entornos organizacionales, los marcos legales y las relaciones de fuerza social cuya complejidad en países federales deviene adicionalmente del equilibrio entre la unidad nacional y la soberanía de las jurisdicciones y las desigualdades territoriales. Esta perspectiva exige atender no solo a los comportamientos de los actores a la luz de las reglas de juego que instaura el régimen político, sino también prestar atención al momento político para comprender la heterogeneidad de elementos que participan en los procesos, así como la multiplicidad de actores, acciones e intereses en disputa. Para comprender la complejidad que conllevan los procesos de puesta en marcha de las políticas en las organizaciones escolares, los conceptos de interpretación y traducción o recodificación, adquieren centralidad, en tanto informan acerca de las dinámicas de la puesta en acto de las políticas, así como de las diversas posiciones que los sujetos adoptan en el proceso de implementación en el ámbito escolar (BALL, et. Al. 2012).

El interés por el Programa Nacional Escuelas Faro, radica en que se implementó de manera focalizada, combinando el criterio de vulnerabilidad socioeducativa (condensando por ende los sentidos sobre las responsabilidades públicas por el derecho a la educación) con los bajos resultados de las pruebas estandarizadas.

Sin embargo, como mostraremos en lo que sigue, si bien discursivamente se asoció la evaluación a la mejora de la escuela especialmente en los aprendizajes en lengua y matemáticas, su principal uso se restringió a constituirse como criterio de selección de escuelas para su integración en programas focalizados, a la asociación de la pobreza con los bajos rendimientos y a la responsabilización de las escuelas y sus agentes por el rendimiento con la consecuente individualización de lo social.

El artículo se organiza en cinco partes. Luego de esta introducción, en la segunda parte, se hace un breve recorrido por la historia de las evaluaciones estandarizadas en Argentina que permite ubicar continuidades y rupturas en estas políticas y los rasgos salientes que permiten comprender su uso para el diseño de intervenciones hacia los grupos más vulnerados a partir del análisis: Programa Nacional Escuelas Faro; en la tercera y cuarta parte se abordan dos de las líneas centrales de acción del Programa que nos permiten mostrar las relaciones indirectas y hasta contradictorias con los dispositivos y las perspectivas de mejora que sustentan las evaluaciones de calidad: el desarrollo de capacidades generales en los estudiantes y el trabajo interdisciplinario y por proyectos. Por último, exponemos algunas reflexiones finales acerca de la función legitimista de las reorientaciones del derecho a la educación que tuvieron las evaluaciones en este período.

### **Pruebas estandarizadas, calidad y focalización: los usos de los Operativos de Evaluación en el Programa Nacional Escuelas Faro (Argentina)**

Si bien en sus ya 30 años de existencia es indudable que las evaluaciones estandarizadas de la calidad han ido ganando terreno y acompañando la crítica a la escuela, tal como lo muestran los trabajos de GENTILI (1994), TENTI FANFANI (1995); DIKER y FEENEY (1998), entre otros; la centralidad en los gobiernos de las nuevas derechas constituye una novedad.

En el caso de Argentina, la evaluación de la calidad se instaura legalmente con la Ley Federal de Educación (N.º 24.195/1993) junto al proceso de descentralización y transformación educativa neoliberal. En su creación, tres dimensiones componían la definición de la calidad del sistema: el aprendizaje de los contenidos curriculares prescriptos; la relevancia social e individual de esos contenidos para el desempeño futuro y, la calidad de los procesos y medios a través de los cuales el sistema genera las condiciones para la transmisión, desde la infraestructura hasta el material didáctico. Los

operativos fueron acompañados de los llamados formularios complementarios que relevaron sistemáticamente factores escolares y del hogar, en vistas a construir una mirada más compleja sobre el rendimiento escolar. No obstante, prácticamente estas dimensiones no fueron incorporadas a la presentación pública de resultados o al diseño de políticas. En una primera etapa, las evaluaciones se limitaron a la elaboración de rankings por provincia y a la formación de las y los docentes en la enseñanza de los items en que las y los estudiantes hubieran obtenido resultados poco satisfactorios (DIKER; FEENEY, 1998).

El Ciclo de Impugnación al Neoliberalismo (2003-2015) (THWAITES REY; OUVIÑA, 2018), constituyó un punto de inflexión. En primer lugar se espació su aplicación y pasó de ser censal a muestral. En segundo lugar, se avanzó en la construcción de un indicador compuesto para el trabajo institucional (el Índice de Mejora de la Educación Secundaria Argentina, IMESA) que incorporaba tres indicadores interrelacionados que de alguna manera ampliaban las fuentes de información para la elaboración de diagnósticos institucionales más allá del rendimiento: la trayectoria estudiantil, la tasa de egreso y el rendimiento en las evaluaciones estandarizadas. Sin embargo, no llegó a implementarse a la vez que se sostuvo, contradictoriamente, la participación en las pruebas internacionales tanto de la OCDE como de la UNESCO (RODRÍGUEZ MOYANO; RODRIGO, 2022).

Será con el triunfo de la Alianza Cambiemos (2015-2019) que la evaluación de la calidad adquiera una fuerza inusitada en los discursos políticos y en los planes de gobierno. En el marco del Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende” (PEN) (ARGENTINA, 2016) que materializó las orientaciones del período, la educación de la calidad se presentó como propósito central, el uso de los resultados del Operativo Aprender como uno de los ejes transversales e instrumento de seguimiento del cumplimiento de los objetivos. Esta centralidad de su uso como estrategia tanto de planificación como de rendición de cuentas constituye una novedad. El gobierno de la Alianza Cambiemos instaló estas propuestas a partir de un diagnóstico de “fraude educativo” cuya causa se ubicaba en las políticas de inclusión precedentes, por incluir nuevos grupos sociales a la escuela sin garantía de aprendizajes (GLUZ; FELDFEBER, 2021). Los resultados de las evaluaciones, a partir de entonces de carácter censal, se ofrecieron como evidencia del deterioro de la educación y fueron la base de justificación

de nuevas líneas de acción para los grupos más afectados por este fenómeno que situaron en las escuelas públicas y en los contextos complejos.

En el año 2017, en el marco del PEN, se pone en marcha el Programa Nacional Escuelas Faro, que como iniciativa de la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa se propuso acompañar a las instituciones de nivel primario (con foco en el segundo ciclo) y secundario (con foco en el ciclo básico) de gestión estatal de todo el país, priorizando aquellas que se encontraran en lo que denominaran “contextos más complejos” por sus mayores desafíos. Dicha situación se operacionalizó recurriendo a tres tipos de indicadores: los bajos resultados en los Operativos Aprender con foco en Lengua y Matemática, su vulnerabilidad educativa (tasa de no asistencia y sobreedad) e indicadores de contexto social (matrícula que percibe Asignación Universal por Hijo y en función del Índice de Contexto Social de la Educación) (ARGENTINA, 2018). Sin embargo, entre estos indicadores los resultados del Aprender tendrán una ponderación superior:

- i. 25% de los casos seleccionados corresponde a las escuelas con los resultados más bajos de APRENDER a nivel provincial. Cada provincia está representada en proporción a su participación en el total de escuelas elegibles.
- ii. 25% de los casos seleccionados corresponde a las escuelas con los resultados más bajos de APRENDER a nivel nacional, sin considerar las identificadas en el punto anterior. La cantidad de escuelas seleccionadas por provincia varía según el desempeño de los alumnos bajo una perspectiva nacional.
- iii. 50% de las escuelas seleccionadas fueron aquellas con bajos resultados en APRENDER (aún no seleccionadas en rondas anteriores), y adicionalmente consideradas de alta prioridad según los criterios de vulnerabilidad socio-educativa multidimensional (criterios 2 y 3). (ARGENTINA, 2017b).

Lo mismo sucedió a escala de las instituciones. La participación de las escuelas fue voluntaria y quedaba sujeta a elaborar un Proyecto Escolar de Aprendizajes Prioritarios (PEAP), que tomara como insumo principal (junto con otros indicadores) las evaluaciones de calidad (ARGENTINA, 2017a). Aunque las características del contexto se consideran en el documento como un factor de incidencia en las trayectorias escolares, no es recuperado en la información necesaria para la planificación pedagógica.

De hecho, las problemáticas prioritarias del Programa se definieron en términos de fortalecer: “La capacidad de comunicación en el área de Lengua, La capacidad de resolución de problemas en el área de Matemática y Las trayectorias de los estudiantes

desde la Gestión Institucional” (ARGENTINA, 2017, p. 10) como principio indiscutible más que el resultado de la lectura institucional de los problemas tal como proclaman sus orientaciones.

Del mismo modo, los lineamientos pedagógicos del Programa para mejorar el rendimiento en las pruebas fueron establecidos de antemano y pivotaron entre el uso de estrategias pedagógicas que favorezcan el desarrollo de capacidades generales y saberes de los estudiantes, las estrategias institucionales de acompañamiento de las trayectorias y la generación de un clima escolar “contenedor y estimulante”. Ello debía consolidar en los proyectos nominados como “aprendizaje” cuya responsabilidad recayó en las escuelas, acompañadas por asistencias técnicas de baja escala, capacitaciones docentes y entrega de materiales pedagógicos junto con la promesa de mejorar las condiciones de infraestructura, conectividad, mobiliario y bibliotecas. Esta última cuestión fue señalada por las escuelas como deuda de la política. A ello se suma que directivos y docentes no observan la relevancia de “operar” con ese dato ni logran avanzar en las propuestas que a partir del mismo pretende impulsar la política. La falta de condiciones económicas (horas pagas para trabajo no frente a alumnos), recursos materiales (espacios y materiales didácticos adecuados) y humanos (roles que se ocupen de una cantidad importante de tareas que hoy caen bajo la órbita del profesor: resolver contactos con familias, centros de salud, apoyo a necesidades especiales, búsqueda de información que necesitan los estudiantes ligadas a resolver conflictos personales, familiares, etc) hacen inviables las apuestas que podrían redundar en mejoras del trabajo pedagógico.

A diferencia del ciclo político precedente donde la tendencia fue por un lado, al desarrollo de intervenciones de fortalecimiento de las condiciones de vida de las familias ampliando las redes de la seguridad social, por el otro a transformar los mecanismos selectivos de la organización escolar y garantizar el desarrollo profesional docente a través de la capacitación gratuita y en servicio, en el marco de políticas tendientes a la universalidad en la cobertura (GLUZ et, AL; 2020); el Programa Escuelas Faro fue a baja escala (1263 escuelas secundarias entre el ámbito urbano y rural lo que representa aproximadamente el 10% de las unidades educativas de nivel secundario del país) y desarticulado de otras intervenciones.

La recontextualización del Programa tuvo resoluciones diversas en las distintas jurisdicciones del país, en función de los elencos políticos, los recursos disponibles y las políticas locales con las que se articularon.

En la PBA, los lineamientos del Programa Nacional Escuelas Faro se articularon en una línea propia a la que sumaron recursos propios y otros procedentes de alianzas con el sector privado, para formar la Red de Escuelas de Aprendizaje (desde ahora REA) que funcionó entre los años 2018-2019. La centralidad que asumió esta política en la jurisdicción se evidencia tanto en haber sido liderada por la propia Directora de Planeamiento de la provincia, como en su extensión a lo largo del territorio.

Participaron de la misma 2099 escuelas, de las cuales 229 se incorporaron de manera automática, ya que formaban parte del Programa Nacional Escuelas Faro. Del total de escuelas participantes, 490 fueron de nivel secundario y el 98% de gestión estatal (ARGENTINA, 2018). Sus intervenciones asumieron como propósitos atenuar los indicadores de repitencia y abandono, a la vez que mejorar el egreso de los estudiantes; y diseñar distintos dispositivos de acompañamiento de los Proyectos Institucionales. Para ello abrió una línea de capacitación de directivos que tomó la forma de postítulos; capacitación a docentes (referentes) de las escuelas en Prácticas del Lenguaje y Matemática en consonancia con las metas de logros de aprendizaje; en la estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y en Clima Escolar y Educación Emocional. Acompañó estas acciones con el desarrollo de una profusa cantidad de materiales de capacitación que fueron estructurando guiones con contenidos prescriptivos tanto para el perfil de facilitadores como de referentes.

En CABA por el contrario, el Programa Nacional Escuelas Faro tuvo escasa relevancia política y numérica. No contó con una coordinación específica ni con capacitadores que intervinieran de modo sistemático en las instituciones; no se articularon recursos jurisdiccionales adicionales y los docentes implicados no se autorreconocieron como parte de la política. Se implementó en 14 escuelas con características muy dispares. El foco del trabajo del nivel secundario en esa etapa fue la puesta en marcha del recién aprobado currículum para la Nueva Escuela Secundaria (CIUDAD AUTONOMA DE BUENOS AIRES, 2015), cuyo marco general proponía el desarrollo de ciertas capacidades y habilidades generales como base para la mejora escolar y la formación de “Emprendedores del aprendizaje para la vida”. En 2018, se inicia un nueva etapa denominada Secundaria del Futuro (o profundización de la NES) que avanza en consideraciones sobre la integración de conocimientos del currículum a través de proyectos inter o intra áreas. La relevancia de esta agenda de política se impuso por sobre el Programa Escuelas Faro a pesar de compartir algunos de los lineamientos como

la preocupación por los resultados en las pruebas, la formación en competencias generales y la integración de contenidos.

### **Desigualdades sociales, competencias generales y rendimiento**

Tanto el Programa Escuelas Faro como sus recontextualizaciones presentan una apuesta acorde a distintos documentos elaborados por el Ministerio de Educación Nacional hacia el desarrollo de capacidades generales como estrategia para mejorar los aprendizajes escolares y, por ende, los resultados en las Pruebas Aprender que se presentan como preocupación central de la agenda, en especial respecto de los grupos más vulnerados. Sin embargo y como mostraremos, las propuestas de política no generan las condiciones necesarias para garantizar esta sinergia.

Los documentos nacionales llaman a las capacidades generales “habilidades para el futuro”. Reconocen que no existe un planteo unívoco sobre las mismas y asumen que:

Las capacidades hacen referencia, en sentido amplio, a un conjunto de modos de pensar, actuar y relacionarse que los estudiantes deben tener oportunidad de desarrollar progresivamente a lo largo de su escolaridad, puesto que se consideran relevantes para manejar las situaciones complejas de la vida cotidiana, en cada contexto y momento particular de la vida de las personas (...). Es decir, revelan la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes, valores para el logro de un propósito en un contexto dado. (ARGENTINA, 2016a, p. 12).

Proponen centrar la atención en seis capacidades/habilidades: “aprender a aprender, resolución de problemas, compromiso y responsabilidad, trabajo con otros, pensamiento crítico y comunicación” y generar “acciones concretas, con impacto en la enseñanza y en la mejora de los aprendizajes” (ARGENTINA, 2016a, p. 12;).

El Programa Escuelas Faro asume las mismas orientaciones de política para la elaboración del PEAP de cada institución, indicando que el colectivo docente debe reflexionar sobre las “estrategias pedagógicas puestas en juego para el desarrollo de las capacidades y saberes de todos los estudiantes y la responsabilidad del equipo docente en esta tarea” (ARGENTINA, 2017a, p. 10).

Proyecta para una primera etapa de trabajo fortalecer la capacidad de comunicación en el área de Lengua, y la capacidad de resolución de problemas en el área de Matemática. Recorta una capacidad general para Lengua: “Comunicar”; y una para

matemáticas: “Resolver problemas”. Sin embargo, y a modo de ejemplo, la capacidad de resolución de problemas en el área de Matemática se abre a una serie de preguntas para orientar la discusión en las escuelas sin referencia a capacidades más específicas de la disciplina, entre ellas:

¿Hay acuerdos sobre qué es enseñar matemática? ¿Se toma como punto de partida a la resolución de problemas para la enseñanza de los contenidos matemáticos? ¿Se proponen problemas diversos y con una progresión adecuada? ¿Encuentran dificultades en la resolución de situaciones problemáticas? ¿Se deben a la ausencia de herramientas matemáticas para su resolución? (ARGENTINA, 2017a, p. 16)

Esta lógica que los documentos de trabajo del Programa ofrecen a las escuelas, expresa un desplazamiento de los conocimientos por las capacidades/habilidades cuyo grado de generalidad resulta poco orientador de la actividad escolar - pensar críticamente es tan general que no ayuda a diseñar las actividades o experiencias del aula. Para que se vuelvan orientadoras, requieren procesos de traslación a cada campo disciplinar específico para los que “pensar críticamente” pueden ser cosas bien distintas y ameritan necesariamente un vínculo estrecho con el recorte de contenidos o saberes propios de cada campo. El riesgo es, como cuestionamos ya en un trabajo anterior que:

[...] la presión por mayor eficacia en respuestas rápidas a problemas específicos, que se ha realizado hacia los sistemas educativos desde los organismos internacionales como OCDE o Banco Mundial, ha desplazado las disciplinas científicas del centro de la escena con el consecuente fortalecimiento del enfoque por habilidades. (FEENEY; FELDMAN, 2021, p. 64).

De hecho y tal como lo evidencia la investigación académica, mientras las capacidades/habilidades generales están sujetas a contextos específicos (resolver este problema), es la formación en disciplinas la que permite mayor capacidad de generalización y mejores teorías que podrán ayudar a los estudiantes a lidiar con los complejos cambios a los cuales se enfrentarán en el futuro, y lo que Young llama “conocimientos poderosos” (YOUNG, 2013 y 2016). Young trabaja sobre la oposición entre conocimientos y habilidades generales al proponer que el conocimiento disciplinar es codificado y especializado en su producción y así debiera ser su transmisión; en tanto que las habilidades generales son adquiridas en tareas específicas (el problema, el proyecto) y esa condición hace que los conocimientos adquiridos se banalicen y tengan

menor potencia para desarrollar el pensamiento. Lo anterior conlleva a una reflexión obligada en relación con las pruebas estandarizadas ya que la enseñanza de habilidades generales dejaría a los estudiantes en condiciones menos “competitivas” para resolverlas con eficacia.

En el caso de la Provincia de Buenos Aires, el REA avanza de modo más cauteloso al definir capacidades específicas asociadas a contenidos de Prácticas del Lenguaje y Matemáticas, y desarrollar capacitaciones que retoman los enfoques didácticos establecidos por el diseño curricular de la provincia. Sin embargo, no sucede lo mismo respecto de la especificidad que propone para el trabajo con los grupos más vulnerados para la mejora del desempeño en las pruebas que es la enseñanza de capacidades socioemocionales como pre-requisito para aprender otros contenidos. Otorgando mayor énfasis al propósito de la política nacional de crear “estrategias institucionales para acompañar las trayectorias escolares y la generación de un clima escolar contenedor y estimulante para el aprendizaje” (ARGENTINA, 2017a, p. 9), incorporó la formación en clima escolar y educación emocional como propuesta propia de trabajo. Fue considerada como una línea transversal, y se enfocó en el autoconocimiento, la regulación emocional, el pensamiento crítico, la comunicación y la conciencia social. Los diferentes documentos del REA consideran a las emociones un complemento indispensable para el desarrollo cognitivo, plausibles de ser enseñadas y aprendidas en el ámbito escolar. Esta perspectiva sostiene que hay una relación estrecha entre emociones, aprendizaje y rendimiento escolar; la propuesta es trabajar sobre las mismas para la construcción de relaciones “sanas” con los demás que mejoren el “clima emocional” en la escuela (vínculos interpersonales, expectativas y representaciones sobre los otros) y por su intermedio, impacten de manera positiva sobre los resultados académicos.

Según la perspectiva que asumen, estas habilidades posibilitan la regulación de la conducta en el aula al “[...] ayudar a controlar las respuestas impulsivas, sostener la atención y los procesos de aprendizaje, lograr altos niveles de participación y persistencia y postergar la gratificación inmediata” (PROVINCIA DE BUENOS AIRES, 2019: 1). Consecuentemente, afirman que estas adquisiciones tienen mayor incidencia sobre los desempeños de la escuela que de las condiciones de vida del estudiantado (GLUZ et. AL, 2023). Esta aseveración resulta contraria a los estudios basados en el análisis de los formularios anexos de los operativos estandarizados en nuestro país y en la región; y que demuestran que la distribución del rendimiento está afectada por la extrema

segmentación socioeconómica institucional del sistema educativo y que muestra los límites de la escuela para sortear los condicionantes sociales. En este sentido, el PREA expresa más bien una nueva racionalidad de gobierno que articula las emociones con la autoconducción que bajo un enfoque productivista asocia el bienestar subjetivo al éxito escolar (GRINBERG, 2015).

Este enfoque productivista construye una perspectiva individualizante en la que los actores escolares son responsables de sus rendimientos:

[...] sentir que uno puede, que uno tiene las competencias para generar las acciones necesarias para llegar al resultado. Para transformar lo imposible en posible es necesario sentirse competente y esto se construye en la interacción entre los factores personales, la conducta y el entorno. (PROVINCIA DE BUENOS AIRES, 2019, p. 14).

Esta construcción discursiva se apoyó adicionalmente en un supuesto “acto de demostración”, cuando a pedido de la gobernadora “incorporamos más o menos el 10%, de escuelas estatales en contextos vulnerables socioeconómicos pero con buenos resultados de antemano” (COORDINADORA REA, Entrevista personal, noviembre 2020), estrategia a través de la cual pretenden mostrar que es posible obtener altos desempeños académicos independientemente del contexto.

En síntesis, en el caso de la REA las causas del rendimiento se enfocaron en el plano individual, en la distribución de diferentes atributos entre las personas y en cómo esta distribución incide sobre los resultados desiguales que se alcanzan en un contexto social dado; o en las decisiones escolares independientemente de las condiciones institucionales de transmisión (REYGADAS, 2004). En el Programa en general y en sus recontextualizaciones, la formación de sujetos competentes y la competencia expresada en la mejora del rendimiento en las pruebas estandarizadas fue la trama de sentidos que orientó la política desde una lógica descontextualizada de trabajo escolar, sin evidenciarse fundamentos claros del aporte de esta estrategia para atender a los sectores más vulnerados o para la adquisición de conocimientos poderosos necesarios para mejorar las puntuaciones.

### **Evaluación disciplinar pero innovación por proyectos interdisciplinarios**

Un aspecto en común de las implementaciones de Faro en las jurisdicciones estudiadas, es la promoción de espacios de trabajo donde se integran contenidos intra o inter-áreas del currículum. Sin embargo, las pruebas estandarizadas de evaluación de la calidad en cuyos resultados se fundan las intervenciones continuaron sosteniendo una lógica disciplinar.

En Provincia de Buenos Aires este aspecto del trabajo escolar se ligó a la línea de ABP y en la CABA en la materialización de la Secundaria del Futuro, dando continuidad a esta apuesta hacia todas las instituciones.

En la CABA, el diseño curricular lo considera una estrategia óptima ya que el

[...] acercamiento a problemas interdisciplinarios y complejos exige que los/las estudiantes recurran a variadas fuentes, conceptos y métodos para encontrar respuestas desde diversos campos del saber. Este tipo de proyectos les ofrece una oportunidad para desarrollar y practicar el pensamiento crítico, y construir y poner en juego distintos argumentos a partir de conceptos provenientes de diferentes disciplinas. (PROVINCIA DE BUENOS AIRES, 2018).

En la Provincia de Buenos Aires el REA también asume la bondad de la integración de contenidos a partir del trabajo por proyectos:

La idea de problemas complejos que se plantean en las sociedades actuales requieren de la integración de saberes provenientes de las distintas disciplinas, a fin de ser analizados y sintetizados en un saber integrado que posibilite crear productos, plantear interrogantes, a fin de construir diferentes explicaciones o propuestas de solución a esos problemas. (PROVINCIA DE BUENOS AIRES, 2018, Módulo ABP p. 18).

Desde hace más de una década, el **trabajo por proyectos**, la **enseñanza por proyectos** o el **aprendizaje basado en proyectos** ha cobrado un gran protagonismo en las políticas educativas, en las capacitaciones docentes y en las aulas de diferentes niveles educativos. Sin embargo, en la política bajo estudio esto no fue acompañado por una lectura crítica de cuáles son las condiciones institucionales de trabajo docente necesarias para que los proyectos abonen al aprendizaje de las áreas que la política propone fortalecer.

La literatura pedagógico-didáctica destaca que el trabajo por proyectos supone alterar la “gramática escolar” (TYACK; CUBAN, 2002) y un trabajoso proceso de planificación que amalgame los requerimientos de los tiempos del proyecto con la programación de la enseñanza de las asignaturas del currículum; proceso mucho más costoso si el proyecto en cuestión se propone la interdisciplina y el necesario intercambio de agendas entre distintos profesores (DAVINI, 2008; ANIJOVICH; CAPPELLETTI, 2020; MAJÓ; BAQUERÓ, 2014).

En este sentido, el aporte de esta modalidad de trabajo presenta al menos dos tensiones para mejorar el rendimiento en los términos en que se plantean las recontextualizaciones del Programa. En primer lugar, requiere formas flexibles de organización escolar y trabajo de los docentes que no suelen ser las condiciones vigentes en el nivel secundario en especial en escuelas de gestión pública. Aunque el Programa reconoce esta necesidad, desplaza esta responsabilidad hacia las escuelas y sus directivos:

[...] Hay un montón de espacios para la gestión, para el encuentro con los profes, y que son tiempos que les robás a otros tiempos, a lo mejor, demorás un poco los recreos. (COORDINADORA DE CAPACITACIÓN REA, Entrevista personal, octubre 2021).

En segundo lugar, los estudios en esta línea coinciden en las dificultades del trabajo por proyectos para profundizar en los problemas de las disciplinas y sus metodologías de indagación (CAMILLONI, 1993; GOODSON, 1995). En el nivel secundario, la opción interdisciplinar supone un tiempo escolar que los docentes debieran “quitar” o, al menos, “combinar” con la enseñanza de sus materias. En este sentido emerge la segunda tensión: entre la extensión de los contenidos disciplinares prescriptos, los tiempos para su desarrollo y el trabajo interdisciplinar.

Estos condicionantes se hacen visibles a escala de las instituciones donde las y los profesores se sienten tensionados a desatender los contenidos de sus materias:

[...] si hace 3 meses que no estoy dando mi materia, yo los voy a evaluar a los chicos con qué, con el ABP. (PROFESOR DE HISTORIA, PBA, Entrevista personal, agosto 2022).

O avanzan en su desarrollo más por afinidades personales (“me junto con esta/este profe porque trabajamos bien juntos”) o sumatoria de abordajes sobre un tema, más que

por la estructuración de una forma de enseñanza que fortalezca la diversidad de argumentaciones:

El profesor le propuso que ellos elijan algún tema y ellos querían trabajar con educación sexual integral. (...) Por ejemplo, cuando tomaron el aborto, desde Geografía mostraron mapas donde los lugares donde el aborto era legal. En matemática hablaban de la estadística del aborto en el mundo, en Argentina ¿Viste que de un tema se abre un abanico gigante? Otros trabajaron desde el arte y buscaron temas, canciones viejas y nuevas que hacen referencia al cuidado, al embarazo, al hijo, al hijo deseado. (DIRECTORA ESCUELA, PBA, entrevista personal, julio 2022).

A partir de los desarrollos anteriores, observamos que la recontextualización del Programa Escuelas Faro en las jurisdicciones bajo estudio, introduce nuevos discursos ligados al desarrollo de capacidades generales, promueve la integración de disciplinas y trabajo por proyectos, cuestiones que tienen una relación más indirecta con las pruebas y lo que ellas evalúan; y requieren de la consideración de una serie de condiciones institucionales que no se modificaron. Ello marca tensiones entre cómo se conjuga el tiempo entre la enseñanza de los contenidos del currículum para cada una de las materias y el trabajo por proyectos interdisciplinarios; y entre el tratamiento de la interdisciplina con la evaluación disciplinar en las pruebas Aprender; así cómo la preocupación por qué pasa con el conocimiento disciplinar que promueve un trabajo intelectual de “orden superior” al impulsarse la interdisciplina bajo estas condiciones.

### **A modo de conclusión preliminar: ¿qué evaluación para qué “evidencia”?**

Como mostramos a lo largo del artículo, los usos de las evaluaciones estandarizadas de calidad resultan contradictorias con las apuestas de las políticas del Programa Nacional Escuelas Faro. Si bien en los fundamentos del programa postulan recurrir a las pruebas como “evidencias” objetivas de los problemas del sistema escolar y como estrategia necesaria para sus soluciones, las líneas de acción impulsadas se desacoplan de las mismas.

La combinación entre la obligatoriedad del nivel secundario y la profundización de las desigualdades en nuestra región involucra una serie de fenómenos que la política analizada no contempla como parte del diagnóstico o problema a resolver. Más bien se limitan a “devolver” a la escuela el dato de rendimiento y solicitarle la elaboración del

PEAP para que identifiquen (estas mismas escuelas con esos escasos recursos) los problemas que causan el bajo rendimiento en las pruebas.

Los resultados de investigación presentados en el artículo y fundados en las mismas evidencias a las que estas políticas recurren (pero luego no retoman integralmente) muestran que la distribución de logros escolares está fuertemente afectada por las características socioeconómicas de alumnos y escuelas, que se agrava en contextos de profunda segmentación socioeconómica de las instituciones educativas y, por ende se agudiza cuando las desigualdades se profundizan y no se interviene sobre los factores extra-escolares.

Estas dimensiones son centrales en cambio para los actores escolares, para quienes la organización de los tiempos para el estudio vinculados a las condiciones de vida y la inserción laboral temprana del estudiantado, el trabajo doméstico y las desigualdades de género son parte del diagnóstico. Bajo esta realidad social y escolar, la preocupación por lo emocional se distancia del paradigma dominante productivista y emerge una vez más vinculado a la cuestión social más que a la mejora del rendimiento. Otro factor de desarticulación radicó en que mientras la evaluación pretende medir el rendimiento en disciplinas específicas, la política impulsó el trabajo interdisciplinario por proyectos sin transformar las condiciones de trabajo docente necesarias para la articulación de los contenidos. Este desacople entre los propósitos de las políticas y la evaluación como instrumento se profundizó en su recontextualización a escala de las instituciones, donde se constató la escasa relevancia que los datos producto de la medición de rendimiento tuvo para la toma de decisiones pedagógicas.

A partir de estos resultados, consideramos que la evaluación asumió un carácter legitimista que bajo un halo pretendidamente objetivo y científicista sobre los diagnósticos de la baja calidad de la educación, fundamentó intervenciones hacia los sectores más vulnerados creando una serie de clasificaciones sobre su escolarización (bajo rendimiento, contextos complejos) que contribuyó a opacar el carácter inherentemente político de la construcción de las “evidencias” a la vez que impuso perspectivas individualizantes sobre el rendimiento, vinculadas al control de las emociones y a la voluntad del trabajo interdisciplinario por proyectos, restringiendo la complejidad del acto pedagógico y devolviendo la responsabilidad pública por las trayectorias a escuelas y profesores.

## Referencias

- ANIJOVICH, Rebeca; CAPPELLETTI, Graciela. **El sentido de la escuela secundaria. Nuevas prácticas, nuevos caminos.** Buenos Aires: Paidós, 2020.
- ARGENTINA. **Ley Federal de Educación N.º 24.195**, 1993
- ARGENTINA, **Ley de Educación Nacional N.º 26.206**, 2006.
- ARGENTINA. Secundaria Federal 2030. Marco Nacional de Integración de aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades. Ministerio de Educación Argentina - **Secretaría de Innovación y Calidad Educativa**, 2016a.
- ARGENTINA. **Res. CFE N.º 285**. Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende”, 2016b.
- ARGENTINA. Documento Marco Escuelas Faro, Ministerio de Educación Argentina - **Secretaría de Innovación y Calidad Educativa**, 2017a.
- ARGENTINA. Datos Generales Escuelas Faro, Ministerio de Educación Argentina - **Secretaría de Innovación y Calidad Educativa**, 2017b.
- ARGENTINA. Informe 2018 Escuelas Faro, Ministerio de Educación Argentina - **Secretaría de Innovación y Calidad Educativa**, 2018.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools.** London: Routledge, 2012.
- CAMILLONI, Alicia R. W. **Los contenidos de la enseñanza media. Lo interdisciplinario.** I Poenecia, Jornadas Latinoamericanas de Enseñanza Media. Universidad Nacional de Rosario. 1993.
- CIUDAD AUTONOMA DE BUENOS AIRES. **Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria.** Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa, 2015.
- CIUDAD AUTONOMA DE BUENOS AIRES. . **Orientaciones para el desarrollo de propuestas articuladas de enseñanza. D N.º 1.** Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa, 2018.
- DAVINI, Maria Cristina. **Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores.** Buenos Aires: Santillana, 2008.

DIKER, Gabriela; FEENEY, Silvina. La evaluación de la calidad: un análisis del discurso oficial. **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**. Año VII, n. 12, 1998. p. 55-64.

FEENEY, Silvina; FELDMAN, Daniel. Una agenda para el currículum en América Latina: viejos temas en nuevos contextos. En Morelli, S. (coord): **Políticas curriculares. Experiencias en contextos latinoamericanos**. Rosario: Homo Sapiens. 2021, p. 55-81.  
GENTILI Pablo. **Proyecto neoconservador y crisis educativa**. Buenos Aires: CEAL. 1994.

GLUZ, Nora; KAROLINSKI, Mariel; DIYARIAN, Maida. Diferencias e indiferencias. Pobreza y desigualdades en las políticas educativas argentinas del SXXI; **Entramados y Perspectivas. V. 10**, 2020. p. 92-131.

GLUZ, N.; FELDFEBER, Myrian. La construcción de un nuevo sentido común. Una lectura sobre el proyecto político-educativo de la Alianza Cambiemos en Argentina (2015-2019). En: GLUZ, Nora; RODRIGUES, Cibele Maria Lima; ELÍAS, Rodolfo. (coords.) **La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras**. Una mirada nuestroamericana, Buenos Aires, CLACSO, 2021, p. 19-44.

GLUZ, Nora; CARIDE, Lucia; CORREA, Magali; ESPÍNOLA, Daiana; MONZÓN, Yesica; SAMBRANA, Alicia. **La regulación de la cuestión social a través de la educación emocional. Un estudio de los procesos de individualización en el campo político educativo en la Argentina del siglo XXI**. En: Actas del IV Congreso Latinoamericano de Teoría Social, 2023.

GOODSON, Ivor. **Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares**. Madrid: Pomares-Corredor, 1995.

GRINBERG, Silvia Mariela. De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo. Un estudio sobre el gobierno y la evaluación en las sociedades contemporáneas. **Revista de la Asociación de Sociología de la Educación**, vol. 8, N° 2, 2015, p. 155-172.

MAJÓ MASFERRER, Francesca; BAQUERÓ ALÒS, Montserrat. **8 Ideas Clave: Los proyectos interdisciplinarios**. Barcelona: Graó, 2014.

PROVINCIA DE BUENOS AIRES. **Red de Escuelas de Aprendizaje, Módulo 2 y Módulo 3**. Dirección de Planeamiento, Dirección General de Cultura y Educación, 2019.

PROVINCIA DE BUENOS AIRES. **Red de Escuelas de Aprendizaje. Módulo Aprendizaje Basado en Proyectos**. Dirección de Planeamiento, Dirección General de Cultura y Educación, 2018.

GLUZ, N. FEENEY, S. Entre discursos y prácticas: las lógicas contradictorias de evaluaciones estandarizadas de la calidad educativa en la Provincia de Buenos Aires (2015-2019)

RODRIGUEZ MOYANO, Ines, y RODRIGO, Lucrecia. La evaluación de la calidad de la educación en Argentina. Tendencias y trayectoria de la política educativa nacional (1990-2022) . **Revista Latinoamericana De Políticas y Administración de la Educación**, (17), 2022 p. 13-25.

TENTI FANFANI Emilio. Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente. **Revista del IICE**, Año IV, No. 7, 1995, p. 17-25.

TYACK, David; CUBAN, Larry. **En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas**. México: Fondo de la Cultura Económica, 2002.

YOUNG, Michael, F.D. ¿Por qué el conocimiento es importante para las escuelas del siglo XXI?. **Cadernos de Pesquisa**. vol. 46, n. 159, 2016. p. 18-37.

YOUNG, Michael F. D. Disciplinas versus habilidades, un análisis sociológico. En Stubrin, A y Diaz, N (comp.) **Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario**. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2013, p. 19-31.

THWAITES REY, M. y OUVIÑA, H. El ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina: auge y fractura. En: OUVIÑA, Herman; THWAITES REY, Mabel. (comps). **Estados en disputa: auge y fractura del ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina**. CABA: El Colectivo, IEAL, CLACSO, 2018.

THWAITES REY, Mabel. El Estado: notas sobre su significado” En THWAITES REY, Mabel; LÓPEZ, Andrea. (eds.) **Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado argentino**. Buenos Aires: Prometeo, 2005.

---

*Recebido em Agosto de 2023  
Aprovado em Outubro de 2023  
Publicado em Dezembro de 2023*

---

# JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

ISSN 1981-1969

Volume 17

e92197

11 de Dezembro de 2023



O Copyright é retido pelo/a autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação ao **Jornal de Políticas Educacionais**. Mais informação da licença de Creative Commons encontram-se em <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e pelo periódico.

JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS é uma publicação do Núcleo de Políticas Educacionais do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR, em consórcio com a Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPR, que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado à redação. As colaborações devem ser enviadas ao NuPE/UFPR, conforme orientações contidas nas páginas do periódico na internet: <http://revistas.ufpr.br/jpe>.

#### INDEXAÇÃO:

*BASE DE DADOS*

*Sumários.Org*

*Google Scholar*

*BASE*

*Dimensions*

*Miar*

*DIRETÓRIOS*

*Scielo Educ@*

*Diadorim*

*DOAJ*

*Erih Plus*

*Latindex*

*EZB*

*ROAD*

*Journal 4-free*

*ÍNDICES*

*Index Copernicus*

*Cite Factor*

*PORTAIS*

*LiVre*

*Capes*

*Science Open*

*World Wide Science*

(Periódico integralmente disponível apenas em via eletrônica)

Jornal de Políticas Educacionais / Núcleo de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR – v.1, n. 1 (1º semestre de 2007) – Curitiba: NuPE/UFPR.

Volume 17, e92197 – Dezembro de 2023

ISSN 1981-1969

1. Educação – Periódicos. 2. Política Educacional – Periódicos. I. NuPE/UFPR

Comitê Editorial:

Adriana Aparecida Dragone Silveira (UFPR-Brasil)

Gabriela Schneider (UFPR-Brasil)

Conselho Editorial:

Ana Lorena de Oliveira Briel (UFPR - Brasil), Andréa Barbosa Gouveia (UFPR - Brasil), Ângela Maria Martins (FCC - Brasil), Ângelo Ricardo de Souza (UFPR - Brasil), Antonia Almeida Silva (UEFS - Brasil), Cassia Alessandra Domiciano (UFPR - Brasil), Cesar Tello (UNTREF - Argentina), Claudia Regina Baukat Silveira Moreira (UFPR - Brasil), Cristiane Machado (Unicamp - Brasil), Daniela de Oliveira Pires (UFPR - Brasil); Elisângela Scaff (UFPR - Brasil); Elton Luiz Nardi (UNOESC - Brasil), Fernanda Saforcada (UBA - Argentina), Isaac Paxé (ISCED - Angola), Gladys Beatriz Barreyro (USP - Brasil), Gilda Cardoso Araújo (UFES - Brasil), Gustavo Enrique Fischman (ASU - Estados Unidos), Janete Maria Lins de Azevedo (UFPE - Brasil), Jefferson Mainardes (UEPG - Brasil), João Ferreira de Oliveira (UFG - Brasil), Jorge Alarcon Leiva (UTalca - Chile), Jorge Manuel Gorostiaga (UNSAM - Argentina), Juca Gil (UFRGS - Brasil), Luciana Rosa Marques (UFPE - Brasil), Marcos Alexandre dos Santos Ferraz (UFPR - Brasil) Marcia Aparecida Jacomini (Unifesp - Brasil), Maria Dilnéia Espíndola Fernandes (UFMS - Brasil), Natalia Oliveira Woolley (UCLA - Estados Unidos), Ney Cristina Monteiro de Oliveira (UFPA - Brasil), Nicolás Bentancur, (UDELAR - Uruguai), Nora Krawczyk (Unicamp - Brasil), Pedro Flores-Crespo (UAQ - México) Rodrigo da Silva Pereira (UFBA - Brasil), Robert Verhine (UFBA - Brasil), Rosana Cruz (UFPI - Brasil), Rubens Barbosa Camargo (USP - Brasil), Sebastián Donoso Díaz (UTalca - Chile), Theresa Adrião (UNICAMP - Brasil), Vera Maria Vidal Peroni (UFRGS - Brasil).

---

Créditos e Agradecimentos:

Revisão de Língua Portuguesa, Abstract e Resumen: Programa de apoio às publicações científicas periódicas da UFPR

Revisão de normatização: Giovanna Liz Cabral de Oliveira

Arte e diagramação: Tiago Tavares (tiagotav@gmail.com)

---

Jornal de Políticas Educacionais  
Universidade Federal do Paraná  
Setor de Educação  
Núcleo de Políticas Educacionais – NuPE/UFPR  
Avenida Sete de Setembro, 2645  
2º andar, Sala 213  
80.230-010 – Curitiba – PR – Brasil  
jpe@ufpr.br  
<http://revistas.ufpr.br/jpe>