

# **Políticas educativas como “texto” y “discurso” Una perspectiva teórica para el estudio de las identidades laborales de los docentes en Escuelas de Reingreso.**

Analía Meo, Valeria Dabenigno, Rosario Austral y Vanesa Romualdo.

Cita:

Analía Meo, Valeria Dabenigno, Rosario Austral y Vanesa Romualdo (2011). *Políticas educativas como “texto” y “discurso” Una perspectiva teórica para el estudio de las identidades laborales de los docentes en Escuelas de Reingreso. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-034/364>

**Políticas educativas como “texto” y “discurso”:**

**Una perspectiva teórica para el estudio de las identidades laborales de los docentes en Escuelas de Reingreso.**

Analía Meo (CONICET, UBA), Valeria Dabenigno (UBA), Rosario Austral (UBA) y Vanesa Romualdo (UBA)<sup>1</sup>

**RESUMEN**

Esta ponencia se inscribe en una investigación que recién se inicia sobre identidades profesionales docentes en Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires, creadas para incluir a adolescentes que han “fracasado” en las escuelas secundarias tradicionales. Este trabajo se propone examinar la perspectiva teórica de Stephen Ball sobre política y, en particular, sobre política educativa. Se trata de un abordaje teórico-metodológico que examina las relaciones entre políticas educativas, instituciones y actores escolares. En esta perspectiva, la política es definida como “texto” y como “discurso” (Ball 1993). Ofrece herramientas teóricas para aprehender los complejos procesos de “implementación” de las políticas educativas, así como claves para interpretar la producción de identidades y de desigualdades educativas y sociales. En la primera sección se examina esta perspectiva teórica, la cual brinda herramientas para analizar las dimensiones “textual” y “discursiva” de la producción social de las políticas educativas. En la segunda sección, se reconstruye cómo esta perspectiva analítica es aplicada en una investigación - coordinada por el mismo Ball - en cuatro escuelas secundarias del Reino Unido. Por último, en la tercera sección, se reflexiona acerca de las posibilidades analíticas y de distintos interrogantes que sugiere este tipo de enfoque para el estudio de las identidades laborales docentes en las Escuelas de Reingreso. Las Escuelas de Reingreso fueron creadas en el año 2004 con el propósito de lograr la inclusión educativa de jóvenes excluidos de la escuela secundaria, y es de esperar que esta particularidad impregne de modo significativo las identidades laborales de sus docentes.

**Palabras clave:** escuela secundaria – identidades laborales – docencia – Escuelas de Reingreso – políticas educativas

---

<sup>1</sup> Las autoras son integrantes del proyecto UBACyT “La construcción social de las identidades laborales docentes en Escuelas de Reingreso” (Categoría en Formación). Para comunicarse con ellas, escribir a [analiameo@conicet.gov.ar](mailto:analiameo@conicet.gov.ar); [rosarioaustral@hotmail.com.ar](mailto:rosarioaustral@hotmail.com.ar); [valdab@retinar.ar](mailto:valdab@retinar.ar); [vanesa.romauldo@gmail.com](mailto:vanesa.romauldo@gmail.com).

## **Políticas educativas como “texto” y “discurso”: una perspectiva teórica para el estudio de las identidades laborales docentes en Escuelas de Reingreso**

### **Introducción**

Esta ponencia se inscribe en los inicios de una investigación con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani y cuyo propósito es estudiar las identidades laborales docentes en las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Como resultado de una serie de lecturas y discusiones del equipo de investigación, en esta presentación se condensan los principales lineamientos de una perspectiva teórico-metodológica considerada de interés para el estudio de las políticas públicas en general y de las políticas educativas en particular. Se trata de una propuesta elaborada por el investigador inglés Stephen Ball que se basa en la articulación de dos perspectivas analíticas en torno a las políticas: la política como “texto” y la política como “discurso”. En su dimensión “textual”, las políticas son analizadas en el nivel de las interacciones y del sentido otorgado por los actores inscriptos en ámbitos institucionales “locales” y específicos. En su dimensión “discursiva”, las políticas son invocadas en un sentido foucaultiano, en tanto matrices de significados (no “pensables”, no “decibles”) que atraviesan a los actores de las políticas.

En la primera sección se examina la perspectiva teórica de Stephen Ball –superadora de otras visiones clásicas-, la cual aporta herramientas para analizar las dimensiones “textual” y “discursiva” de la producción social de las políticas educativas, permitiendo entender la complejidad “localizada” de su puesta en acción. En la segunda sección, se reconstruye cómo esta perspectiva analítica es aplicada en una investigación en cuatro escuelas secundarias del Reino Unido. Por último, en la tercera y última sección, se reflexiona acerca de las posibilidades analíticas y de distintos interrogantes que sugiere este tipo de enfoque para el estudio de las identidades laborales docentes en las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires, atendiendo tanto a su producción en relación con distintos “textos” y “documentos” que llegan a las escuelas, como a las matrices y núcleos discursivos que van vertebrando estas identidades. Las Escuelas de Reingreso fueron creadas en el año 2004 con el propósito de lograr la inclusión educativa de jóvenes excluidos de la escuela secundaria, y es de esperar que esta particularidad impregne de modo significativo las identidades laborales de sus docentes.

### **Las políticas como “texto” y como “discurso”**

Esta sección analizará la perspectiva teórica de Stephen Ball para entender las políticas educativas, el proceso de su configuración, “implementación” y sus efectos sobre las prácticas institucionales, la producción de subjetividades, y los patrones de desigualdades sociales en los que se inscriben. Para ello, primeramente, se identificarán algunas visiones clásicas para el análisis de las políticas así como las limitaciones que la perspectiva de la política como texto y como discurso intenta superar. Seguidamente, se examinará qué significa entender a la política como un texto, como intervenciones textuales en ámbitos institucionales específicos. Luego, se presentará cómo Ball define (en línea con otros autores) a la política como “discurso”. Aquí la lente analítica se propone ir más allá del nivel de las interacciones y del sentido que le otorgan los actores a las políticas, integrando en el análisis aquello que los actores no pueden pensar (aquello que no es decible, pensable o deseable). Integrar esta perspectiva sobre las políticas exige reconocer la presencia de limitaciones discursivas que influyen y condicionan las formas en que los actores re-interpretan y re-contextualizan las políticas educativas.

Esta sección mostrará cómo entender la política como “texto” y como “discurso” supone abreviar en perspectivas teóricas muy diferentes. Estas conceptualizaciones son, según Ball, “herramientas analíticas” que permiten entender la complejidad “localizada” del proceso de producción de políticas estatales. Estas “lentes” teóricas implican supuestos muy disímiles (en términos del énfasis que otorgan a la agencia y a la estructura, a lo subjetivo y lo objetivo) e iluminan aspectos diferentes pero necesarios para la comprensión de la producción social de las políticas.

### ***El análisis “tradicional” de las políticas***

El análisis “tradicional” de las políticas estatales ha supuesto una concepción más bien lineal de su producción que privilegia el nivel macro y margina la importancia de los contextos en que esas políticas intervienen y los actores que las ponen en práctica (Lall 2007). El uso de términos como “implementar” y “aplicar” ciertas políticas, propio de este tipo de análisis, remite a una forma específica de conceptualizar el proceso de producción de la política, en donde la formulación de políticas es interpretada como la etapa inicial en la que se configuran los sentidos fundamentales de su orientación, valores y recursos. Esta visión justifica numerosas prácticas de monitoreo y evaluación que buscan los “desvíos” respecto de los comportamientos esperados y supone la aplicación de “castigos” o “premios” a los actores e instituciones que las ejecutan.

Siguiendo a Bacchi (2000), es posible identificar la preeminencia –al menos en el contexto inglés- de una perspectiva “esencialista” en el análisis de las políticas, la cual interpreta que las políticas se proponen resolver “problemas” que pre-existen a la intervención y definiciones de las políticas, desplegando ciertos recursos y promoviendo ciertas direcciones para la acción. El “racionalismo comprensivo”, por ejemplo, argumenta que los problemas a “resolver” se pueden identificar de manera sencilla, y los administradores (*policy makers*) tienen que orientar la política independientemente de la participación de los ciudadanos. Se trata, pues, de una versión “técnica” de las políticas así como de la producción de agendas de políticas. Los “racionalistas políticos”, en cambio, critican a los “comprensivos” y argumentan que la participación ciudadana es fundamental a la hora de definir los problemas a ser resueltos por las políticas (para ello proponen estructuras institucionales políticas de participación ciudadana). Sin embargo, a pesar de esta “sensibilidad” (Bacchi 2000: 49; traducción propia), los “racionalistas políticos” –tanto como los comprensivos- “la tarea de la política es encontrar un problema sobre algo que pueda y deba ser resuelto.” (Bacchi 2000: 49). Asimismo, asumen que los analistas políticos no forman parte del proceso de definición de políticas y consideran que son capaces de identificar y monitorear el impacto de sus propios valores.

### **La política como “texto”**

Desde esta perspectiva de análisis (muy influencia por la teoría literaria), las políticas tienen que ser entendidas como resultados de complejas codificaciones (productos de luchas, interpretaciones públicas y reinterpretaciones) y como sujetas a complejas decodificaciones e interpretaciones de una diversidad de actores perteneciente a una variedad de contextos (Ball 1990).

Entender a las políticas como “textos” implica la necesidad de reconocer tanto la existencia de una pluralidad de lectores como de lecturas. En otras palabras, las políticas como “textos” son siempre objetos a ser interpretados desde distintos puntos de vista. Asimismo, estos “textos” son también cristalizaciones de la intervención de diferentes autores en distintos momentos y contextos de su producción. Para entender a las políticas como “texto” es importante identificar las estrategias que despliegan los autores por controlar las “lecturas” y sentidos de los “textos” así como los efectos que éstas tienen sobre los lectores.

Sin embargo, los textos de las políticas no están necesariamente formulados de manera clara ni son completos o cerrados. Antes bien, ellos mismos son el producto

de negociaciones y compromisos en diferentes espacios institucionales y etapas de su elaboración. El disenso y los conflictos en torno a los textos de las políticas tienen consecuencias y, en ocasiones, generan confusión y desdibujamiento de sus significados y objetivos.

Asimismo, los textos de las políticas cambian su sentido y las formas en que son representados por diferentes intérpretes (ya sean ministros, los secretarios de estado, supervisores, directores, docentes etc.) y en distintas esferas o campos. Estas representaciones y re-representaciones de las políticas se “sedimentan” y acumulan a lo largo del tiempo produciendo confusión y abriendo espacios y “vacíos” (*gaps*) para la acción y para la interpretación y atribución de sentidos. En palabras de Ball (1990: 11; traducción propia):

“el texto físico que aparece en el buzón de la escuela (...) no viene de la nada, tiene una historia interpretativa y representacional. Tampoco ingresa en un vacío social o institucional. El texto y sus lectores y el contexto de respuesta, todos ellos tienen sus historias. Las políticas se inscriben en patrones de desigualdad, por ejemplo en la estructura de las historias locales”

Si bien los documentos y textos de las políticas “ingresan al mundo escolar” cargados de una historia interpretativa y representacional (han sido representados de ciertas formas en ciertas arenas, actores y momentos), lo hacen a un contexto que tiene su pasado, su materialidad, su inscripción en “comunidades” particulares y en patrones de desigualdad sociales específicos. En este sentido, los documentos y textos serán interpretados, significados o asumidos de maneras muy diferentes según el contexto institucional al que se integren.

En estos contextos, Ball identifica “mediadores claves” de los textos de las políticas, los cuales asumen la vinculación entre las intervenciones textuales de la política educativa y el contexto inmediato en el que trabajan. Aquí, figuras como la de los supervisores, directores de escuela, asesores pedagógicos y jefes de departamento pueden resultar claves a la hora de interpretar cómo los textos son “interpretados” y cómo éstos orientan o no la acción de los docentes en las escuelas.

Entender a las políticas como intervenciones textuales implica poner el acento en los lectores y en los actores escolares (que se vuelven *writerly readers* cuando interpretan creativamente los documentos, aunque lo hagan en circunstancias que ellos no han construido ni tengan plena conciencia al respecto) e identificarlos como los encargados de resolver los problemas que las políticas les presenta. Desde esta perspectiva, es central no presuponer cuáles son las consecuencias de las políticas a nivel institucionales sino estudiarlas *in situ*. Como afirma Ball:

"Las políticas formulan problemas a sus sujetos. Problemas que tienen que ser resueltos en contexto. Puede ser posible, para algunos, "escondarse" de las políticas pero esto no es una opción muy frecuente. (...) Lo central es que no es posible predecir o asumir cómo los textos serán "actuados" (*act on*), qué efectos inmediatos pueden tener, cuál es el nivel de maniobra con el que se encuentran los actores. La acción puede estar condicionada de distintas formas (y muchas veces muy fuertemente) pero esto no significa que las políticas la determinan. Las soluciones a los problemas creados por los textos de las políticas serán locales y es esperable que exista desorden y ad hocery" (1990:12; traducción propia)

Ball recuerda que no es posible anticipar cómo los actores van a asumir las políticas o cuáles serán sus efectos, ni tampoco el "grado de libertad" con el que cuentan los actores. Esta perspectiva asume que los actores tienen que resolver los problemas que definen las políticas y lo hacen de manera local, desordenada y creativa. Así, la traducción de los textos de las políticas en prácticas implican "pensamiento productivo, invención y adaptación" (Ball 1990: 12; traducción propia). Estas respuestas no son automáticas sino acción social creativa que se construye en un contexto, *vis a vis* diversos tipos de expectativas. Así, la "actuación" o "puesta en práctica" de los textos de las políticas, lo que Ball denomina *policy enactment*, supone "compromiso, comprensión, habilidad, recursos, limitaciones prácticas, cooperación y (centralmente) compatibilidad intertextual" (Ball 1990: 12 y 13; traducción propia)

Sin embargo, es importante mencionar que a pesar del carácter "proactivo" de muchas lecturas e interpretaciones de las políticas, éstas se producen en condiciones que los lectores/as no han producido ni elegido. Las políticas crean problemas y circunstancias específicas que limitan las acciones posibles de los actores escolares. En este sentido, las interpretaciones de los textos y documentos de las políticas se inscriben en relaciones de poder que no son posiciones super-estructurales, sino que asumen un papel productivo. Las políticas redistribuyen las relaciones de poder de tal forma que "diferentes grupos de personas pueden o no pueden hacer diferentes cosas" (Ball 1990: 13; traducción propia). De allí la complejidad de las relaciones entre las intenciones de las políticas, los documentos de las políticas, las interpretaciones y las respuestas a las mismas por parte de los actores escolares.

Finalmente, Ball también nos recuerda que, al analizar las políticas como texto, es importante tener presente que distintas políticas o textos pueden entrar en contradicción o impedir la posibilidad de que otras sean "asumidas" o "puestas en práctica" (*enacted*). Asimismo, cuanto más abstracta es la definición de una política, menos probable es que sea adoptada en sus propios términos al contexto de la práctica – el cual se caracteriza por de realidades y circunstancias, tales como el nivel



socio-económico de sus estudiantes, los recursos materiales y pedagógicos a disposición de las escuelas, la diversidad cultural del alumnado, etc.

### ***La política como “discurso”***

El análisis de las políticas como texto nos exige prestar atención a la intencionalidad y agencia de los actores escolares. Sin embargo, afirma Ball, es necesario ir más allá de este análisis e incorporar otros aspectos y examinar tanto lo que piensan los que “habitan” las políticas como lo que no piensan o son “incapaces” de pensar. En sus palabras:

“es necesario que examinemos la forma en que las tramas de políticas (*policy ensembles*), las colecciones de políticas “vinculadas”, ejercen el poder a través de la producción de “verdad” y “conocimiento”, como discursos” (Ball 1990: 14)

Aquí, Ball retoma el concepto de discurso de Foucault y lo define como prácticas que forman y configuran los objetos que interpelan y, al hacerlo, ocultan su propia invención (Foucault 1977, 1981). Los discursos delimitan lo decible y pensable y también quién puede hablar, cuándo, dónde y con qué autoridad. Así, “algunas posibilidades para el pensamiento son establecidas. Las palabras son ordenadas y combinadas en formas específicas y otras combinaciones son desplazadas o excluidas” (Ball 1990: 14; traducción propia).

Siguiendo a Foucault, los discursos no pueden reducirse al habla y al lenguaje, son mucho más que eso.

“Nosotros no hablamos un discurso, el discurso habla a través de nosotros. Somos las subjetividades, las voces, el conocimiento, las relaciones de poder que un discurso construye y permite. Nosotros no “sabemos” qué decimos, “somos” lo que decimos y hacemos. En este sentido somos hablados por las políticas, asumimos posiciones construidas para nosotros dentro de las políticas” (Ball, 1990:14; traducción propia)

Los discursos establecen un conjunto de valores y éticas y un sistema de prácticas. Los discursos no son construcciones abstractas. Son, como afirma Said y recuerda Ball, “hacen cosas”, y “obtienen autoridad”. Esta concepción del discurso exige ir más allá del Estado así como concebirlo un producto también del discurso, “un punto en el diagrama de poder” (Ball 1990: 14; traducción propia).

Entender a la política como “discurso” supone examinar las tramas de políticas (*“policy ensembles”*) como regímenes de verdad a través de los cuales la gente gobierna y se autogobierna. Esto supone ir más allá de las interpretaciones de los actores e integrar en el análisis las limitaciones discursivas que imponen sobre las acciones e



interpretaciones que ponen en juego los actores escolares al "traducir" y "leer" los textos de las políticas.

Los discursos ponen en circulación conceptos, vocabularios, lenguajes específicos. Ball acuerdo con Offe, cuando este afirma que "las luchas, disputas, conflicto y ajustes tienen lugar sobre un terreno pre-establecido" (Ball 1990: 15). Entender a las políticas como discursos supone reconocer que las interpretaciones y lecturas y las formas de asumir y "actuar" las políticas se configuran en un "marco discursivo" (*discursive frame*) móvil que limita y articula probabilidades y posibilidades interpretativas y de "actuación" (*enactment*). En otras palabras, interpretamos y respondemos a las políticas en "circunstancias discursivas que no podemos (...) pensar" (Ball 1990: 15; traducción propia).

Desde esta perspectiva analítica, los efectos de las políticas son fundamentalmente discursivos, en el sentido de que alteran lo que es posible pensar e imaginar - limitando nuestras respuestas al cambio y los problemas que éste nos plantea. Asimismo, afirma Ball, la política como discurso nos permite reconocer que ésta puede tener un efecto de "redistribuir la 'palabra'" (Ball 1990: 15; traducción propia), al establecer qué voces pueden ser escuchadas como autorizadas o significativas.

Esta interpretación de la política como discurso permite i) visibilizar la capacidad productiva de las políticas; ii) su capacidad de limitar lo que puede ser pensado, dicho y deseado; y iii) ir más allá de lo que los gobiernos efectivamente hacen - al examinar los "contornos" de las discusiones políticas y la forma en que éstas definen los límites de ciertos "problemas" al constituirlos como tales. Entender a la política como "discurso" permite situar las prácticas de los actores y de las instituciones en un espacio analítico amplio y no limitarse al análisis de las formas en la que los actores significan sus acciones, prácticas y construyen respuestas a los problemas que las políticas presentan.

*La perspectiva "textual" y "discursiva" de las políticas educativas "en acción": un estudio de casos en el nivel secundario del Reino Unido*

Esta sección va examinar cómo los lineamientos teóricos antes expuestos cobran vida en el proyecto de investigación "*Policy enactments in the UK secondary school*" (algo así como "la puesta en práctica de la política educativa en las escuelas secundarias en el Reino Unido), dirigido por Ball. Este análisis brinda nuevos elementos para poder evaluar críticamente el uso de la perspectiva "textual" y "discursiva" de las políticas

educativas en nuestra propia investigación (tarea que realizaremos en la última sección de este trabajo).

Ball, Maguire y Braun desarrollaron esta investigación entre los años 2008 y 2010 con el **objetivo** de explorar las diferencias en la puesta en práctica o actuación de las políticas en contextos similares<sup>2</sup> (Ball et al 2011; Braun, Maguire y Ball 2010). Sus **objetivos específicos** fueron analizar: 1) la naturaleza localizada de las acciones de política (*policy actions*), es decir, los “ajustes secundarios”, adaptaciones y conflictos que influyen y median la política en las escuelas; 2) las maneras en que diferentes políticas (a veces, contradictorias) circulan simultáneamente interactuando, influyendo o inhibiéndose entre sí; 3) el trabajo interpretativo de los actores de las políticas (*policy actors*); y 4) el papel de los recursos materiales en limitar, distorsionar o facilitar respuestas a las políticas.

La **estrategia metodológica** de esta investigación consistió en un estudio de casos múltiples (Stake 1994) que se propuso comparar las “puestas en práctica” de las políticas educativas en cuatro escuelas secundarias que los autores llamaron “comunes” (*ordinary schools*). Por un lado, estas escuelas tenían niveles de rendimiento similar en las evaluaciones de desempeño de los estudiantes (todas se ubicaban alrededor de los promedios nacionales). Por otro lado, estas escuelas tenían diferentes ubicaciones geográficas, poblaciones y posiciones en el sistema educativo local. Con esta elección los investigadores buscaban explorar cómo, a pesar de algunas similitudes, la “puesta en práctica” de las políticas (*policy enactment*) que llegan a cada institución asumía particularidades en cada contexto institucional.

En este estudio, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a diferentes actores educativos dentro y más allá de las escuelas analizadas<sup>3</sup>; observaciones etnográficas en escuelas (principalmente de encuentros y reuniones de trabajo de los docentes), y relevamiento de documentos producidos por distintos niveles de gobierno, proveedores comerciales de las escuelas y también por las escuelas.

Un hallazgo significativo de esta investigación (Ball et al 2010; Braun, Maguire and Ball 2010) es que ciertas políticas educativas pueden operar fundamentalmente como “discurso” y otras como “texto”. Así, por ejemplo, las políticas educativas en torno al mejoramiento del nivel de rendimiento educativo de los estudiantes se inscriben en lo

---

<sup>2</sup> Ball y equipo mencionan que la investigación tiene además un objetivo teórico: desarrollar una teoría sobre el *policy enactment*.

<sup>3</sup> Hicieron entrevista a miembros equipos directivos, jefes de departamento y administradores de nivel intermedio, profesores, asistentes docentes, personal no docente, representantes de la autoridad local y personas fuera del sistema educativo vinculados con las escuelas (*outliers*).

que Ball llama el “discurso de los estándares de calidad”, el cual se ha convertido en dominante en distintas áreas de intervención estatal. Así, estas políticas han asumido un carácter fuertemente prescriptivo y han impregnado las prácticas, prioridades, valores y visiones de los directivos y docentes del nivel medio. En cambio, la política “*Habilidades de Aprendizaje y Pensamiento*” (“*Personal Learning and Thinking Skills*”, de ahora en más PLTS) es un ejemplo de una política que debe ser analizada como un “texto”, abierto a la interpretación y “traducción” de los actores escolares (Braun, Maguire and Ball 2010). Se trata de una política que deja amplios márgenes de libertad a las escuelas para su puesta en práctica. A continuación se presenta cómo Ball y su equipo han interpretado, desde la perspectiva “textual” y “discursiva”, las políticas de rendimiento educativo y la PLTS.

Al analizar las políticas para elevar el rendimiento educativo de los estudiantes de nivel medio, Ball y su equipo argumentan que éstas configuran un discurso porque ejercen presiones efectivas para transformar las prácticas de las escuelas y de los docentes (Ball et. al 2011). En este caso, el estado nacional y las autoridades locales inglesas producen un discurso que identifica al mejoramiento del rendimiento de los estudiantes como un aspecto fundamental para que la nación logre el desarrollo económico, la inclusión social de todos y la promoción de las oportunidades individuales. Ésto se traduce en una cultura “auditora” que opera a través de una mirada de dispositivos y tácticas de disciplinamiento; tales como la publicación en diarios nacionales de los resultados de los estudiantes en los exámenes nacionales de todas las escuelas estatales; y el despliegue de inspecciones regulares centradas en el rendimiento educativo y en las razones del “fracaso” o “éxito” de las escuelas para mejorarlo. Este tipo de mecanismos de control y regulación también han impregnado otras políticas públicas. En relación a las escuelas investigadas por Ball y su equipo, existe evidencia de cómo esta “cultura auditora” ha alterado las prácticas escolares en pos de lograr buenos rendimientos en los exámenes de finalización de la escuela secundaria (GCSE). A modo de ejemplo, los autores muestran cómo esta presión puede conducir a que se clasifique a los estudiantes en función de los resultados esperados en los exámenes finales y cómo diferentes grupos de estudiantes reciben una educación desigual (en término de cantidad de tiempo, contenidos, expectativas docentes, etc). Así, aquellos estudiantes que tienen más probabilidad de mejorar sus rendimientos hasta alcanzar los niveles esperados por el gobierno son los que más recursos, atención y cuidado reciben en sus escuelas. Los autores evidencia cómo se instala en las instituciones una “cultura del rendimiento” (*performance culture*) a través

de tecnologías simples, efectivas y públicas (como promedios nacionales, indicadores comparativos y de progreso, puntos de base y *rankings* de escuelas). Las entrevistas a docentes constatan cómo ellos parecen encontrarse “atrapados” en esas tecnologías: los directores parecen preocuparse sólo por los resultados en los *tests* y por aquellos estudiantes con bajas calificaciones que pueden afectar la posición de la escuela en el *ranking* general. Los investigadores hallaron respuestas institucionales “focalizadas” (clases de apoyo, premios a los alumnos con mejores rendimientos, diverso tipo de actividades dirigidas) en aquellos estudiantes que se juzgaba tendrían un impacto positivo en el posicionamiento de la escuela.

En el caso de PLTS, Ball y colegas afirman que se trata de una política propositiva antes que prescriptiva que es necesario examinar desde la perspectiva “textual”, la cual –como vimos- presta especial atención a las “lecturas” y “lectores” (Braun, Maguire and Ball 2010). Los autores evidencian cómo en, por ejemplo, dos escuelas se aprecian distintas formas de (re)elaboración de esta política, las cuales estarán “teñidas” por su historia y cultura institucional, su reputación, sus respectivos posicionamientos en el sistema escolar, y su vez, por las trayectorias laborales de los actores escolares que las “motorizan” en los distintos establecimientos. Los autores afirman que las diferencias encontradas en las “puestas en práctica” de la misma política en las dos escuelas pueden ser interpretadas (siguiendo a Laughlin 1991) como distintas formas de cambio institucional: “reorientado” y “colonizado”<sup>4</sup>. La escuela que llevó un “cambio reorientado” sólo transformó el lenguaje que utilizó al referirse a prácticas pedagógicas pre-existentes a la introducción de PLTS. En esta escuela, existió una fuerte resistencia por parte de los docentes para adoptar esta política. Distintas razones explican el éxito de su resistencia: la mayor reputación de esta escuela (reconocida por su larga historia de integración étnica y social) y por su cultura institucional, así como por la idiosincrasia profesional de los docentes –la cual los configuraba como un equipo de educadores seguros de sus prácticas- y la presencia de un docente (un mediador de la política) que es capaz de adaptar la política que ingresó a la escuela a lo que ya venían haciendo sus colegas. La segunda escuela, en cambio, fue “colonizada” por el cambio. En este caso, la PLTS conllevó un cambio y renovación más genuina de las prácticas pedagógicas. En Este caso, se crearon espacios curriculares nuevos, se alteró el calendario escolar y los

---

<sup>4</sup> Mientras que la reorientación refiere a la adopción del lenguaje de una política sin cambio de creencias o de dinámica organizativa, la colonización denota un salto cultural, un cambio en las creencias y prácticas institucionales (Laughlin, 1991 en Braun et. al, 2010).

docentes asumieron nuevas responsabilidades para lograr la enseñanza de las seis habilidades o competencias identificadas por la PLTS (Braun et al 2010)<sup>5</sup>.

A continuación se analiza cómo se podrían retomar sus lineamientos en la investigación del equipo sobre las Identidades Profesionales Docentes en Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires.

### **Las políticas como “texto” y como “discurso”:** aportes para el estudio de las identidades laborales de los docentes de Escuelas de Reingreso

A pesar de las notables diferencias entre el sistema educativo inglés y el argentino, consideramos que es posible incorporar ciertos elementos de la perspectiva de Ball sobre las políticas educativas a nuestra investigación sobre identidades laborales de mujeres y varones docentes en escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires. Esta lente interpretativa nos ayudará a redefinir algunos aspectos de nuestra estrategia metodológica así como enriquecer el análisis de la información recabada.

Esta sección presenta, primero, las características centrales de nuestra investigación. Seguidamente, evaluará cómo la concepción de la política como “texto” y como “discurso” enriquece nuestro andamiaje teórico. En el último apartado, identificaremos cómo estas dimensiones analíticas nos exigen refinar y ampliar nuestras preguntas de investigación.

#### *Identidades docentes y escuelas de Reingreso*

Nuestra investigación tiene por objetivo indagar cuáles son las identidades laborales de los docentes de Escuelas de Reingreso.<sup>6</sup> Las Escuelas de Reingreso fueron creadas en el año 2004 en la Ciudad de Buenos Aires, en el marco de una serie de políticas dirigidas a implementar los lineamientos de la Ley de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Arroyo et al 2007; Krichesky, Migliavacca, y Saguier 2007;

---

<sup>5</sup> La dimensión discursiva de la política no está completamente ausente en este artículo: por ejemplo, se menciona la naturaleza contradictoria del texto escrito de la PLTS, que combina propuestas atractivas para los docentes -como propiciar la creatividad y la reflexión en los estudiantes- con ideas que remiten al discurso de la competitividad y la empleabilidad, susceptibles de fuertes críticas en el campo educativo (Braun et al. 2010).

<sup>6</sup> Algunos estudios han examinado diversos aspectos sobre estas instituciones, tales como los fundamentos de la política educativa inclusiva que las creó, las características socio-educativas de su matrícula, la gestión y organización institucional, la naturaleza de sus dispositivos curriculares, y el alcance de las miradas de los docentes y jóvenes sobre este nuevo tipo de escuelas. Sin embargo, estos trabajos no han estudiado la identidad laboral de los docentes de este nuevo tipo de escuelas (ver por ejemplo Arroyo et al. 2007; Krichesky, Migliavacca y Saguier 2007; Southwell 2009).

Southwell 2009) como una de las políticas tendientes a garantizar la obligatoriedad establecida para la educación media en la Ciudad de Buenos Aires dos años antes (Ley N° 898/02).). Se han propuesto como una alternativa para la inserción educativa de jóvenes que fueron excluidos de escuelas comunes con un formato demasiado rígido para adaptarse a las condiciones de vida y de estudio de aquellos sectores sociales (alumnos trabajadores, de mayores edades, con problemas para sostener la regularidad, etc.). En sintonía con este propósito, las Escuelas de Reingreso se caracterizan por la flexibilidad de su propuesta curricular, la organización del tiempo escolar, y de los dispositivos normativos que la acompañan (Southwell 2009; Krichesky, Migliavacca, y Saguier 2007). En otras palabras, se trata de escuelas que alteran la “gramática escolar”, proponiendo nuevos “formatos escolares” con el propósito de adaptarse a las necesidades de la población con la que trabajan.

En este estudio, inicialmente, la identidad fue definida como una construcción social producida por actos sociales de reconocimiento (Giddens 1991, Goffman 1990, Hall 1996, Jenkins 1996, Lawler 2005). Siguiendo a Jenkins (1996), entenderemos que las identidades personales y el *self* son únicos al mismo tiempo que son productos de procesos de socialización primaria y secundaria vigentes durante la vida de los agentes sociales. La noción de identidad social se referirá a “las formas en que los individuos y las colectividades se diferencian en sus relaciones sociales con otros individuos y colectividades” (Jenkins 1996: 4). La identidad resulta de una síntesis que los actores, individuales y colectivos, hacen –de manera consciente o inconsciente- de las definiciones internas y externas que ellos hacen sobre sí mismos. Es así que el proceso de identificación consiste en el acto de nombrar y de ubicarnos a nosotros mismos en categorías socialmente construidas. Esta perspectiva de la identidad se inscribe principalmente en el enfoque del interaccionismo simbólico (Blumer 1982).

Entendemos a la identidad profesional docente aquellas formas en que los docentes definen su tarea frente a los demás como a sí mismos. Se trata del *self* profesional que cambia a lo largo de la carrera (Ball y Goodson 1985; Sikes, Measor y Woods 1985), y puede ser moldeada por los contextos políticos, reformas educativas y contextos institucionales (Sachs 2001). Nuestro estudio se inscribe en la tradición de investigación local preocupada por la fragmentación educativa a nivel nacional y dentro de cada jurisdicción (Aguerrondo 1993, Poliak 2004, Tiramonti 2004). Analiza una nueva oferta escolar orientada a un segmento específico de la población joven, aquél que “por motivos diversos no comenzó sus estudios de nivel medio, o ha visto

interrumpida su escolaridad y está interesado en realizar o completar sus estudios secundarios” (Resolución 814/SED/04).

Este estudio inicialmente tenía un diseño que combinaba metodologías cualitativas y cuantitativas (Bericat 1998). Se trataba de un estudio de caso de una Escuela de Reingreso (en el cual, teníamos pensado llevar a cabo entrevistas de foto-elucidación y en profundidad a directivos y docentes de una Escuela de Reingreso, analizar documentos públicos y semi-públicos producidos por las escuelas y por el gobierno de educación local y nacional (Hammersley y Atkinson, 1994) seguido por la realización de una encuesta a docentes de todas las ER.

*Nuestra investigación a la luz del análisis de la política como “texto” y “discurso”*

La perspectiva de Ball contribuye a desplegar nuevas dimensiones analíticas que enriquecerán nuestro estudio sobre la producción de identidades laborales docentes en las ER.

En primer lugar, nos ha hecho reconocer el carácter ineludible de la política y de las políticas educativas que llegan a las escuelas a la hora de entender la conformación de las identidades laborales docentes. Nuestro proyecto de investigación original no contemplaba el rol del contexto externo. Sin duda, nuestra perspectiva interaccionista nos llevaba a “encerrarnos” en la escuela y descuidar tanto su posición en el sistema educativo como las políticas educativas que a ella ingresan.

En segundo lugar, la perspectiva de Ball nos ha hecho pensar en la necesidad de trabajar al menos con dos casos institucionales<sup>7</sup>, puesto que los matices en las puestas en práctica de las políticas se verán dentro pero fundamentalmente entre diferentes ER.

En tercer lugar, la perspectiva analítica de Ball nos exige interrogar el carácter textual o discursivo de las políticas educativas que son “traducidas” en las ER, en especial aquéllas que más afectan la práctica docente y sus identidades laborales.

Por un lado, entender la política como “texto” en nuestra propia investigación, nos exige reconocer que la producción de identidades laborales docentes se despliega en relación a diferentes “documentos” de políticas educativas que “entran” en la escuela y definen “problemas” que deben ser encarados, “resueltos” y asumidos por los actores escolares en contextos específicos. Para desentrañar cómo se vinculan estas políticas y sus “traducciones” con la forma en que los docentes auto-definen y definen

---

<sup>7</sup> El proyecto original planteaba un estudio de caso único, como método central.



su tarea (en sus relaciones con pares, directivos, estudiantes, familias y otras personas que se vinculan con la escuela), será necesario establecer: i) las políticas locales y nacionales que llegan a las ER y entre ellas, las que son priorizadas por los actores escolares –en especial los docentes-<sup>8</sup>; ii) el carácter abierto/ permeable o cerrado de estas políticas<sup>9</sup>; iii) los diferentes tipos de “lectores” y “lecturas” de esas políticas; iv) los contextos<sup>10</sup> en los que éstas tienen lugar; y v) cómo se inscriben en patrones de desigualdad sociales locales.

Entender a las políticas como textos, como intervenciones textuales (productos de codificaciones complejas pero también objetos de interpretaciones situadas), se corresponde con nuestra perspectiva teórica inicial (el interaccionismo simbólico). Ambas nos exigen prestar atención a los actores escolares en sus respectivos contextos. Sin embargo, la perspectiva “textual” nos demanda prestar especial atención a la compleja trama documental (las políticas) que “ingresa” a la escuela y les plantea problemas, distribuye recursos, establece prioridades, y muchas veces promueve tensiones y contradicciones con otras políticas. Así, en nuestro estudio, para analizar la identidad laboral docente será central examinar cómo los docentes interpretan diversos textos de políticas educativas, cómo los priorizan, organizan y jerarquizan en la escuela y en su práctica. Estas interpretaciones deben ser analizadas en relación a la cultura organizacional, población y recursos materiales y humanos de la escuela; a los valores, compromisos y experiencias de los docentes; y a la posición que ocupa la escuela en el sistema educativo local y en el subsistema de las ER. Como afirma Ball (1990), los documentos y textos de las políticas educativas no entran

---

<sup>8</sup> Como afirman Braun, Maguire y Ball (2011), no todas las intervenciones textuales (las políticas) que ingresan a la escuela son actividades o incluso conocidas por los docentes y los equipos directivos. Algunas de ellas no son “puestas en prácticas” y otras adquieren tal relevancia que conllevan la transgresión de normas o su flexibilización.

<sup>9</sup> Las políticas más abiertas son las más ambiguas y las que tienen mayores “vacíos interpretativos”. Las políticas más “cerradas” son aquellas más prescriptivas, que tienen mayor capacidad performativa y productiva de prácticas e identidades. En este sentido, son más resistentes a las “traducciones” y reinterpretaciones por parte de los actores escolares. El carácter abierto/permeable o cerrado de una política dependerá de su capacidad regulatoria, es decir, de su capacidad por controlar las lecturas, sentidos y efectos sobre los lectores. En el caso inglés, por ejemplo, la política de estándares fue acompañada por numerosos mecanismos de control y de sanción efectivos de la práctica docente y del funcionamiento de las escuelas (Ball et al 2011).

<sup>10</sup> Ball et al (2011) argumentan que es necesario “tomar en serio el contexto” para comprender cómo se crean, enmarcan, o limitan las respuestas prácticas e interpretativas frente a las políticas educativas. Identifican cuatro niveles o tipos de contexto (local, profesional, material y contexto exterior), cuya complejidad debe ser puesta en juego a la hora de seleccionar los casos para su estudio y al analizar las puestas en prácticas de las políticas en contextos institucionales bien diferentes en todos estos aspectos.

en “un vacío”, tanto los lectores como el contexto que debe responder a las políticas tienen sus historias.

En cambio, asumir que la política puede operar como “discurso”, nos exige reconocer aquellos núcleos de políticas educativas que configuren matrices interpretativas generales, capaces de orientar las prácticas, las formas de comprensión de la realidad escolar, y los límites de lo pensable, decible y deseable. Asimismo, la concepción de la política como “discurso” exige visibilizar prioridades, jerarquías, valoraciones y posiciones de sujetos específicas (que serán asumidas o no por los actores escolares) construidas desde afuera de la escuela. En nuestra investigación, será necesario identificar los núcleos discursivos y las matrices de significado relevantes para la producción de las identidades laborales de los docentes en las ER. Esta búsqueda exige reconocer el o los “marcos discursivos” que limitan y articulan “probabilidades y posibilidades interpretativas y de “actuación”” (Ball 1990: 5). Se trata de identificar cuáles son las “circunstancias discursivas” que los actores no pueden pensar (Ball 1990).

Nuestra investigación debe reconocer cuál es el “discurso” dominante, cuáles los discursos emergentes y los marginales en torno a la docencia, sus tareas, responsabilidades y las formas de vincularse con sus estudiantes en las ER. Para ello, necesitaremos explorar cómo estos “discursos” o “mapa discursivo” se expresan en las perspectivas de los docentes de diferentes generaciones, formación docente, experiencias laborales y biográficas. Para ello, nuestra investigación debe identificar cuáles son las tramas de políticas educativas que configuran un “discurso” capaz de producir “verdades” acerca de la práctica docente en las ER y sobre las “subjetividades” docentes –distintas o no a aquellas producidas por el nivel secundario “tradicional”-. Asimismo, nuestro estudio debe rastrear cuáles son las “verdades” y “subjetividades” docentes que se están produciendo discursivamente, así como los silencios, negaciones y exclusiones que ellas mismas suponen. Será necesario delinear las características de distintos entramados de políticas (por ejemplo, en torno a los objetivos de la escuela media, y la formación y práctica docente) tal como se materializan en una compleja trama documental e institucional en la Ciudad de Buenos Aires desde inicios del siglo XXI hasta la actualidad.

Entender a la “política” como “discurso” enriquece nuestra perspectiva interaccionista simbólica inicial, y nos exige inscribir nuestro análisis de las identidades laborales docentes en un escenario más amplio (lo que Ball *et al* llama el “contexto externo” y Bourdieu “campo”), el cual incluye las relaciones entre el ministerio de educación

nacional, el provincial y las escuelas secundarias estatales y privadas de la jurisdicción. Nuestro análisis indagará centralmente: i) cómo las políticas educativas nacionales y locales codifican y significan el sentido de la escolarización y de la tarea docente en el nivel medio, ii) cómo las políticas locales definen la escolarización y quehacer docente en las ER; iii) cuáles son los núcleos o tramas de política que operan con un carácter fuertemente prescriptivo de las prácticas y visiones de los docentes de las ER; y iv) cuáles son los problemas que estas tramas no plantean o silencian.

### *Las políticas inclusivas y las identidades laborales docentes en Escuelas de Reingreso*

La dimensión “textual” y “discursiva” de la política nos ha llevado a reconocer la centralidad de variadas políticas educativas (tales como las políticas de inclusión y las de regulación del trabajo docente -incluyendo a las de formación y evaluación docente) en la producción de las identidades laborales docentes de las ER.<sup>11</sup> Este apartado (por falta de espacio) va a examinar como nuestra investigación utilizará la perspectiva de Ball para examinar el papel que juegan las políticas inclusivas en la producción de identidades docentes.

Durante la última década, numerosas y variadas políticas educativas inclusivas (tanto a nivel nacional como provincial) han transformado el nivel secundario en Argentina (lo han masificado, diversificado, y alterado su sentido social). Estas políticas se han cristalizado en marcos normativos, proclamas, programas, e iniciativas de distinto tipo y alcance. Diversos estudios evidencian cómo éstas interpelan críticamente la escuela secundaria tradicional (en términos de sus objetivos, modalidades de funcionamiento y del trabajo que se espera de los docentes). En el caso de las ER, éstas son producto de una política inclusiva explícita del ministerio de educación de la CABA orientada a “incluir” a adolescentes y jóvenes expulsados del sistema educativo formal.

A continuación se incluye una serie de preguntas que nos permitirá analizar la perspectiva “textual” de la política. A través de ellas indagaremos cómo las políticas inclusivas son “leídas”, interpretadas y significadas por los docentes de las ER y cómo éstas “codificaciones complejas” se vinculan con sus identidades laborales.

- ¿Cómo los docentes interpretan la emergencia, consolidación y el presente de las políticas de inclusión a nivel nacional y en la CABA? ¿Qué quiere decir

---

<sup>11</sup> Por supuesto, durante el análisis de la información recolectada, podrán emerger otros tipos de políticas educativas que sean centrales a la hora de entender sus identidades laborales.

“incluir”? ¿A quiénes hay que incluir en la escuela? ¿Rige un significado restringido o ampliado de la inclusión?

- ¿Cómo ven los docentes a las ER en el contexto más amplio de la escuela secundaria jurisdiccional (y nacional)?
- ¿Cómo interpretan los docentes los objetivos y misión de las ER? ¿Cómo definen a estas escuelas secundarias *vis a vis* las “tradicionales” en términos de la inclusión que se alcanza en ellas?
- ¿Cuáles son las prioridades de políticas en las ER estudiadas?
- ¿Cuáles son las políticas de inclusión que “llegan al buzón” de cada ER?
- ¿Cómo los docentes “traducen” las políticas de inclusión en distintas ER?
- ¿Cuáles son los “grados de libertad” de las escuelas y de los docentes para re-significar, re-definir o re-orientar los “textos” de las políticas inclusivas”?
- ¿Cómo las políticas de inclusión interactúan (ya sea entrando complementándose, entrando en tensión o en contradicción) con otras (como por ejemplo, las políticas de formación docente)? ¿Encuentran los docentes contradicciones entre lo que propugna los “textos” de las políticas inclusivas y lo que es posible instrumentar a partir de otros “textos” o normativa vigente?
- ¿Cuáles son los “ajustes secundarios” que los docentes ponen en práctica al llevar adelante políticas con diferentes grados de prescripción?
- ¿Cuál es la relación entre la “puesta en práctica” de las políticas de inclusión, la posición de la escuela frente a la gestión central (supervisores y autoridades del nivel) y su reputación relativa entre las ER?
- ¿Existe en cada escuela una identidad laboral docente dominante? Si la hallamos ¿cuál es la relación entre ésta y la capacidad de resistencia de la escuela frente a una política que “llega al correo” de la escuela?

En segundo lugar, luego de mapear los sentidos en torno a la inclusión en distintos contextos institucionales, indagaremos si estas políticas se han configurado o no en “discurso”, en sentido Foucaultiano. Evaluaremos si asumen también un carácter prescriptivo de las prácticas, valores y jerarquizaciones de los docentes respecto de su trabajo y de sus formas de definir su “yo” profesional (sus identidades y subjetividades). En nuestro contexto, será importante indagar si las políticas de inclusión son equivalentes –en términos de su saliencia, carácter performativo

productividad- a las políticas de evaluación de estándares en Inglaterra. En este sentido, será importante establecer si la inclusión se ha convertido en “discurso” que promueve prácticas, valores, comportamientos y que limita lo decible, pensable y esperable en la práctica docente y en las formas en que los docentes se auto-definen y definen laboralmente en las ER. Asimismo, será necesario reconocer la existencia de otros “discursos” significativos a la hora de interpretar sus identidades e identificaciones. Para contestar estos interrogantes generales, es necesario formularnos nuevas preguntas que orienten nuestro análisis, tales como:

- ¿Cuáles son los “discursos” en los que se fundan las políticas educativas hoy en vigencia en las escuelas? (¿inclusión?, ¿calidad? ¿igualdad de oportunidades?)
- ¿Qué discursos (contemporáneos o sedimentarios) o marcos discursivos limitan o configuran posibilidades interpretativas y de “actuación” de los docentes de las ER?
- ¿Qué objetivos se plantean estos “discursos”? ¿Cuáles son los resultados que se buscan? ¿Con qué tecnologías, dispositivos de seguimiento controlan, producen y regulan comportamientos y autorizan ciertas voces?
- ¿Cómo los “discursos” que emanan desde los diseñadores de políticas colisionan con el contexto local, profesional y material de cada ER? ¿Qué prácticas docentes e identidades profesionales promueven o prescriben, según el caso?

### **A modo de cierre**

Este trabajo se ha propuesto examinar una perspectiva de análisis nueva (al menos para nosotras) sobre las políticas educativas y cómo ésta puede servirnos para abrir nuevas preguntas de investigación, reformular nuestro trabajo de campo y anticipar estrategias de análisis diferentes a las que originalmente nos habíamos propuesto al presentar nuestro proyecto UBACyT. Hemos presentado un aspecto relativamente poco explorado de la “cocina de la investigación”: el proceso de re-formulación y refinamiento de las preguntas de una investigación. Este trabajo presenta nuestro diálogo con una perspectiva analítica “extranjera” (por su origen nacional pero, fundamentalmente, por su lejanía con nuestra propia perspectiva teórica) y cómo las lecturas y apropiación de diferentes trabajos nos ha llevado a enriquecer nuestra mirada teórica, nuestras preguntas y, como sólo llegamos a insinuar en el texto, nuestra estrategia de trabajo de campo.

## Referencias

- Aguerrondo, I. (1993). *Escuela, fracaso y pobreza: cómo salir del círculo vicioso*. Washington, D.C.: OEA/OAS.
- Arroyo, M., Nobile, M., Poliak, N. y Sendón, M. (2007). "Escuelas de Reingreso: análisis de una política de inclusión en un contexto fragmentado". En *Cuartas Jornadas de Jóvenes Investigadores Instituto de Investigaciones Gino Germani*. Ciudad de Buenos Aires.
- Bacchi, C. (2000). "Policy as discourse: What does it mean? Where does it get us?". *Discourse: studies in the cultural practices of education*, 27(1), pp. 45-57.
- Ball, S. J. (1993). "What is policy? Texts, trajectories and toolboxes." *Discourse* 13(2): 10-17.
- Ball, S. J. (1990). *Politics and policy making in education. Explorations in policy sociology*. London: Routledge.
- Ball, S. J., y Goodson, I. (1985). "Understanding teachers: concepts and contexts". En *Teachers' lives and careers*. Ball, S. J. y Goodson, I. (eds.), pp. 1-26. London: The Falmer Press.
- Ball, S., Maguire, M., Braun, A., Perryman, J. y Hoskins, K. (2011). "Assessment technologies in schools: 'deliverology' and the 'play of dominations'". *Research Papers in Education*. Marzo 2011:1-21.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Braun, A., Maguire, M. y Ball, S. (2010). "Policy enactments in the UK secondary school: examining policy, practice and school positioning". *Journal of Education Policy*. 25(4):547-560.
- Coller, X. (2000). "Estudio de casos." *Cuadernos Metodológicos N° 30*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Flick, U. (2004). Capítulo VII "Estrategias de Muestreo" (pp. 75-86). En *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ed. Morata.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish: the birth of the prison*. London: Penguin Books Ltd.
- Foucault, M. (1981). *Un diálogo sobre el poder*. Buenos Aires: Alianza.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2002). Ley N° 898.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2004). Resolución 814/SED/04.
- Goffman, E. (1990). *Stigma: Notes of the management of the spoilt identity*. Harmondsworth: Penguin.
- Hall, S. (1996). "Introduction: who needs 'identity'?". En *Questions of cultural identity*. Hall, S. y Du Gay, P. (eds.), pp. 1-17. London: SAGE Publications.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.



- Hargreaves, A., y I. Goodson. (1996). "Teachers' professional lives: aspirations and actualities". En *Teachers' professional lives*. Goodson, I. y Hargreaves, A. (eds.) pp. 1-27. London: Falmer Press.
- Hargreaves, D. H. (1994). "The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development". En *Teaching and teacher education*. 10:423-438.
- Jenkins, R. (1996). *Social identity*. London: Routledge.
- Krichesky, M., Migliavacca, A. y Saguier, M. (2007). *Escuelas de reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos*. Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.
- Lall, M. (2007). "A Review of Concepts from Policy Studies Relevant for the Analysis of EFA in Developing Countries". En *Research Monograph*. N° 11. London: Institute of Education, University of London.
- Lawler, S. (2005). "Introduction: class, culture and identity". *Sociology*. 39:797-806.
- Maguire, M., Perryman, J., Ball, S. and Braun, A. (2011). "The ordinary school - what is it?". En *British Journal of Sociology of Education*. 32(1):1-16.
- Poliak, N. (2004). "Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada". En *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*. Tiramonti, G. (ed.). Buenos Aires: Manantial.
- Sachs, J. (2001). "Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes". En *Routledge*. Vol. 16, pp. 149 - 161.
- Sikes, P., Measor, L. y Woods, P. (1985). *Teacher careers, crises, and continuities*. London: Falmer Press.
- Southwell, M. (2009). "La forma escolar desafiada: escuela media, horizontes particulares y comunidades fragmentadas". En *Congress of the Latin American Studies Association*. pp. 11-14. Junio. Río de Janeiro, Brasil.
- Stake, R. (1994). "Case Studies". En Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Sage Publicacions Inc.
- Tiramonti, G. (2001). *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires: FLACSO/Temas.
- Tiramonti, G. (Ed.). (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- White, C. y Crump, S. (1993). "Education and the Three 'P's: policy, politics and practice. A review of the work of S. J. Ball". En *British Journal of Sociology of Education*. 14(4): 415-429.