



Aportes para un modelo de análisis de las Políticas de Reforma Educativa¹

Contributions for an analysis model of the Educational Reform Policies

MELENDEZ, Cecilia Evangelina²

YUNI, José Alberto³

Melendez, Y. y Yuni, J. A. (2018). Aportes para un modelo de análisis de las Políticas de Reforma Educativa. *RELAPAE*, (9), 32-46.

Resumen

Este trabajo surge del interés por contribuir conceptualmente a las investigaciones sobre Política Educativa y particularmente a la línea de estudios sobre las reformas educativas, entendidas éstas desde una perspectiva que permita abordar y analizarlas como procesos globales de reorientación sistémica de un sector de la educación o de todo el sistema. La mayoría de las investigaciones acerca de política educativa se basan en estudios de casos y en menor medida en enfoques comparativos. Por ello nuestro propósito en este artículo es proponer un esquema de análisis, que sirva como modelo conceptual para analizar las reformas educativas. En primera instancia presentamos un recorrido conceptual sobre la noción de Reformas Educativas, en el que desplegamos y analizamos una serie de definiciones, caracterizaciones y enfoques posibles para su abordaje. Describimos, además, las fases o momentos que las componen en tanto proceso. También presentamos los ejes de discusión en torno a los cuales los actores involucrados, educativos o no, centran sus disputas, a partir del particular modo de configuración de las políticas educativas. El propósito de la construcción de este modelo es también generar un insumo para la formación de los profesionales de la Educación, de modo que puedan comprender a las reformas no sólo como un fenómeno pretérito, sino como una posibilidad futura en la que pueden ser potenciales partícipes, como diseñadores, implementadores, evaluadores u opositores críticos.

Palabras Claves: Análisis de Reformas/ Política Educativa/ Reformas Educativas.

Abstract

This work arises from the interest to contribute conceptually to research on Educational Policy and particularly to the line of studies on educational reforms, understood from a perspective that allows to address and analyze them as global processes of systemic reorientation of an education sector or the entire system. Most research on educational policy is based on case studies and to a lesser extent on comparative approaches. Therefore, our purpose in this article is to propose a scheme of analysis, which can serve as a conceptual model to analyze the reforms that occurred throughout the history of education in our country

¹ Este trabajo se ha realizado en el marco del PICT 3104/2014 *Interpelaciones de la Inclusión Social, la Inclusión Digital y las Culturas Juveniles a la Gramática Escolar de la Escuela Media: Análisis de Contextos de Catamarca, Santiago Del Estero y Villa María (Córdoba)*, financiado por FONCYT-ANPCYT; y del Programa de Investigación *Tensiones y disputas en torno a la escuela secundaria: nuevos formatos, prácticas socio-juveniles y re-posicionamientos de los sujetos de la educación*, financiado por el Instituto de Investigación de la Universidad Nacional de Villa María.

² Centro de Investigación y Transferencia Catamarca. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas- Universidad Nacional de Catamarca / ceciliamelendez.unca@gmail.com

³ Centro de Investigación y Transferencia Catamarca. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas / joseyuni@gmail.com

and other countries. In the first instance, we present a conceptual on the notion of Educational Reforms, in which we display and analyze a series of definitions, characterizations and possible approaches for its perspective. We also describe the phases or moments that compose them as a process. We also present the axes of discussion around which the involved actors, educational or not, focus their disputes from the particular mode of educational policy configuration. The purpose of the construction of this model is also to generate an input for the training of professionals educators, so that they can understand the Reforms not only as a past phenomenon, but as a future possibility in which they can to be potential participants, as designers, implementers, evaluators or critical opponents.

Keywords: Educational Policy / Educational Reforms / Reforms Analysis.

Introducción

Las Reformas Educativas como objeto de estudio generaron una prolífica producción académica internacional entre ellos algunos referentes actuales como: Kelchtermans (2005), Fullan (2006), Goldspink (2006) y Cerna (2013). En esas contribuciones se observa que predomina como estrategia metodológica el estudio de casos y que hay menos interés por la construcción teórico-epistemológica de su especificidad, dentro del marco más amplio de las políticas educativas. En este artículo nos posicionamos desde la perspectiva teórica que aporta el modelo del ciclo de las políticas o etapas (Lasswell, 1953). Particularmente, recurrimos al análisis del proceso de las políticas públicas que se concentra en la explicación del proceso de definición de los problemas y cómo éstos llegan a la agenda política, la instancia de formulación de las políticas, cómo se toman las decisiones para su implementación y finalmente, cómo se monitorean y evalúan (Parsons, 2007).

La pretensión de aproximarnos conceptualmente a las Reformas Educativas y el interés de elaborar un modelo de análisis de las mismas, surge de la necesidad de comprender su especificidad como un tipo de política educativa que, si bien puede generarse en cualquier momento y lugar, siempre remite a un tiempo, un territorio concreto y una organización sistémica existente.

Como lo mencionamos anteriormente las Reformas Educativas suelen estudiarse como únicas y particulares, lo que restringe la mirada a cierto tipo de procesos, generalmente su implementación e impacto. Por ello, es común que en las instituciones formadoras o en la literatura específica de política educativa, la concepción de Reforma Educativa queda cristalizada en el momento particular de institucionalización de una nueva política. Ello conduce a nominar a “la reforma” en singular, como un hecho excepcional y disruptivo del proceso instituyente, sin considerar sus interacciones y recursividades con procesos más amplios y de larga duración histórica (Melendez y Vizcarra, 2018). Por ello, es necesario que las políticas de Reforma se aborden como momentos de ruptura y de diferenciación del proceso más amplio y dinámico de desarrollo de las políticas educativas, pero dentro del marco más general de la regulación político-institucional del sistema educativo o de alguno de sus subsistemas.

Este trabajo persigue el propósito de ofrecer un modelo analítico para abordar las Reformas Educativas desde una perspectiva comprensiva del campo educativo, observando su materialización como instancias singulares de las políticas educativas (en sus dimensiones normativas, curriculares y pedagógicas); permitiendo la visibilización en ellas de posturas políticas, ideológicas y académicas (Mendez, 2015) así como de las disputas y arenas de conflicto en que actores de diferentes niveles y capitales de poder juegan sus apuestas de fijar significados en torno a la educación. Cabe señalar que esas disputas se enmarcan en instancias de conflictividad social que rebasan el plano de las políticas educativas.

El esquema de análisis que desarrollamos integra distintas dimensiones del proceso de reforma, comprendiendo que no es un mero acto administrativo sino un proceso que involucra a diferentes actores educativos, generando interrupciones que en ocasiones ponen en juego posicionamientos contrapuestos frente al fenómeno educativo en todos sus aspectos (principios, finalidades, modos de gestión) e

involucrando aspectos subjetivos de interpretación y/o resistencia que inciden en la implementación/puesta en acto de las reformas.

Esto será retomado y especificado en el apartado sobre los actores y ejes de discusión, en este sentido la que sería una de las primeras obras dedicadas a la comprensión de las Reformas Educativas, se tituló *El Mito de la Reforma Educativa*, título que posee una notable fuerza alusiva en tanto evidencia empíricamente la escasa capacidad de las reformas educativas para transformar en profundidad la cultura escolar.

Hacia una conceptualización de las Políticas de Reforma de la Educación

En este apartado nuestro propósito es presentar algunas definiciones de Reforma Educativa en tanto proceso histórico y político. Para ello vamos a caracterizarla en su dinámica, identificando a los actores intervinientes y algunos ejes de disputa que en la producción académica (Jones y Kettl, 2003) se presentan como recurrentes.

En el año 1982 Popkewitz, Tabachnik y Wehlage publicaron su trabajo denominado *El mito de la reforma educativa*. Esta es una de las primeras obras dedicadas a la comprensión de este fenómeno, cada vez más presente en la dinámica de la gestión y administración de la educación. Gómez y Romero Morante (2009) afirman que el título de esa obra posee una notable fuerza alusiva y sostienen que su investigación aportó evidencia empírica acerca de la escasa capacidad de las reformas educativas para transformar en profundidad la cultura escolar. En otras palabras, el estudio reveló la capacidad de las escuelas para alterar y domesticar las reformas.

En el sentido más amplio, la naturaleza de las reformas educativas se vincula a su condición de ser actos de gobierno, es decir, acciones a través de las cuales el Estado establece elementos para orientar las políticas de la educación. En esa escala, las reformas educativas son el resultado de un proceso complejo en el que intervienen componentes internos y externos a la realidad social y educativa de un país (Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001). No obstante, la especificidad de una política de reforma radica especialmente en la naturaleza disruptiva que porta en sus concepciones y regulaciones. En tal sentido, siguiendo a Fullan (2006) es necesario diferenciar entre las políticas de reforma -que buscan generar una transformación alterativa de la gramática escolar- de aquellas otras políticas educativas que persiguen el cambio o la mejora de un sistema educativo sin introducir cambios radicales en las concepciones, la organización o los procesos pedagógico-curriculares (Tyack y Cuban, 2001).

Desde una perspectiva institucionalista, Frigerio (2000) sostiene que una reforma es un movimiento instituyente que busca constituirse en instituido; cuando lo logra suele ver con recelo a cualquier nuevo instituyente que pugne por instituirse. Prima en esta definición la descripción de las reformas desde una perspectiva dinámica, como resultado del choque de fuerzas relacionadas con intereses en disputa, en un proceso socio-histórico no libre de confrontaciones.

En otro sentido, Miranda (2001) define a las reformas educativas como acciones de la política educativa a través de las cuales el Estado, con la participación de la sociedad, define los principios y criterios fundamentales que orientarán el cambio de la educación de un país, en un determinado momento histórico. En esta perspectiva cobran un rol protagónico el Estado y la comunidad educativa como actores intervinientes en el proceso. Hay en esta visión una preeminencia del Estado como articulador de intereses particulares, lo que diluye el reconocimiento de su carácter conflictual.

Desde el punto de vista del funcionalismo tecno-económico y de las teorías de la correspondencia que pretenden el ajuste entre los sistemas educativos y el sistema de relaciones económicas, las políticas reformistas han sido interpretadas como un reflejo o adaptación estatal a las necesidades tecnológicas y organizativas del sistema productivo (Bonal, 1998). En cambio, desde la perspectiva de las teorías de la

reproducción las políticas de reforma se explican por la variación en los equilibrios sociales, que generan condiciones de redistribución del poder y habilitan nuevas condiciones para redistribuir y organizar los modos de escolarización y la definición del conocimiento considerado legítimo. Ambas corrientes ofrecen perspectivas complementarias, aunque coinciden en tratar al Estado como un agente homogéneo que se limita a traducir voces hegemónicas. Como sostienen Gómez y Romero Morante (2009), aunque las funciones de reproducción socioeconómica y de control cultural están inscritas en el código genético del Estado como institución de regulación social, la lógica que rige la formación de políticas no es tan simple.

Los enfoques teóricos críticos sostienen que las políticas educativas y los movimientos orientados a promover reformas educacionales tienen sus orígenes en las cambiantes exigencias y las estructuras de la economía que sirven a los intereses de la clase capitalista dominante. Mediante el control y direccionamiento de las políticas educativas, estos sectores controlan y racionalizan el desarrollo de nuevas habilidades y actitudes requeridas por la economía de libre mercado para su fuerza laboral (Espinoza, 2008). En este enfoque se hacen visibles otros actores además del Estado y la comunidad educativa, en particular, los agentes del mercado con sus propios intereses (Ball, 2018). El Estado deviene así una arena de disputa y negociación de los diferentes y múltiples intereses en torno a la educación. En tal sentido, las reformas educacionales serían parte de la misma dinámica del conflicto social, en tanto que su origen estaría dado por los esfuerzos de los agentes por hacer algo innovador o de los conflictos de clase generados por el modo capitalista de producción (Espinoza, 2008). Para el enfoque crítico el conflicto ocupa un lugar central en la generación y definición de las reformas. El eje de las disputas se relaciona con la discusión acerca de la articulación de la educación con los aspectos económicos y las demandas del mercado; más específicamente en la formación de la fuerza de trabajo. Sin embargo, en un nivel más profundo el núcleo de las disputas lo constituye la lucha por la apropiación concentrada o la redistribución de los bienes de producción material y simbólica de la sociedad.

La perspectiva de la teoría crítica considera que la justicia social y la equidad son los aspectos que deben orientar las reformas y por supuesto deben ser claves al momento de evaluar el éxito de una reforma educacional (Espinoza, 2008). Más afín con la perspectiva crítica, House (1988) considera a la reforma en tanto fenómeno que pone en juego intereses de grupos de poder en conflicto dentro de la sociedad. El autor enfatiza la necesidad de ubicar las políticas de reforma en un determinado contexto político y social.

En tal sentido, los denominados *procesos globales de reforma* modifican la escala analítica en tanto que la unidad de análisis ya no son necesariamente los estados nacionales, sino bloques supranacionales que abordan políticas de reforma de ciertos subsistemas. Jones y Kettl (2003) advierten acerca de la incidencia de este fenómeno en los modelos generales de análisis de reformas de políticas públicas, fuertemente influenciados por los enfoques de las ciencias de la administración. Por un lado, identifican el *gerencialismo* -también denominado "nueva gestión pública"- que se basa en la aplicación de los principios de gestión empresarial a las instituciones públicas (Grinberg, 2017). Por otra parte, reconocen la *teoría de la elección pública*, conocida como la "teoría económica de la política", que propone la extensión de la lógica de los mercados al intercambio administrativo y político. Estas ideas proporcionan la base para la reforma educativa reciente en distintos países (Goldspink, 2007).

De las definiciones presentadas anteriormente recuperamos algunos elementos para elaborar nuestro propio modo de entender las políticas de reforma educativa. Una reforma es una instancia singular y totalizante en el desarrollo de las políticas educativas, que posee potencial para desplegar un proceso dinámico instituyente. En su proceso de definición, formalización e implementación, en el que intervienen diferentes actores (educativos o no) los cuales participan en la disputa por la apropiación de los significados, sentidos, discursos y prácticas educativas. El sentido conflictivo expresado en las disputas entre los actores legítimos y legitimados para tomar parte en el juego de la construcción de las políticas de reforma, atraviesa diferentes instancias y fases. Por otra parte, estas disputas son expresión de múltiples intereses que entran en conflicto y generan discusiones que se asientan sobre ciertos ejes estructurantes del sistema escolar al que pretenden alterar. Esos intereses y significados se han construido a lo largo del proceso histórico-político y, por lo tanto, pueden ser abandonados, retomados o resignificados en su

diálogo con las condiciones epocales en que operan el sistema y las instituciones educativas.

Las Políticas de Reforma Educativa en perspectiva procesual

Con los argumentos y elementos teóricos mencionados previamente planteamos a continuación un esquema que intenta modelizar la dinámica o ciclo de las reformas. Estas deben ser comprendidas en su procesualidad como condición para comprender las orientaciones generales de las políticas socio-educativas de las que son expresión y, a su vez, para establecer las traducciones progresivas que van experimentando desde su concepción hasta su evaluación. Pensar las políticas de reforma como un proceso implica considerar las fases de discusión, diseño o formulación, implementación y evaluación. Para la elaboración de este esquema, seguimos la propuesta de Husén (1980) quien plantea “los seis principios generales y abarcadores” que pueden considerarse a la hora de diseñar, implementar y evaluar reformas educativas. El mismo se enriquece también con los aportes de Moreles Vázquez (2011) sobre el uso de la investigación para la implementación de reformas.

Las instancias que se consideran para el análisis de políticas de reforma educativa son:

1. *Configuración de la agenda pública*: los actores implicados (nacionales o internacionales, educativos o no educativos) ejercen presión a través de diferentes medios materiales para construir una agenda de reforma. Para ello ponen en circulación diagnósticos, se configuran discursivamente problemas y demandas que deben atenderse, se presentan experiencias “exitosas” y se construyen un discurso caracterizado por la urgencia modernizadora. Este proceso es el resultado de la acción de diferentes grupos, sectores y organizaciones (desde organismos supranacionales como UNESCO, corporaciones financieras internacionales y nacionales, multinacionales relacionadas con las industrias educativas o instituciones religiosas, entre otros). Este es el punto de partida de todo proceso de reformas educativas en tanto que son inseparables de las reformas sociales y, como tales, deben verse dentro del contexto más amplio de las reformas socio-económicas. El resultado de este proceso es la conformación de una agenda de reformas educativas y, en forma concomitante, la construcción de sentidos que permitan validar y justificar su necesidad para la reorientación de la vida social.
2. *Configuración de la agenda política*: en esta fase los gobiernos centrales (o los gobiernos jurisdiccionales en países federales) son los encargados de traducir la agenda pública en agenda política. Se trata de orientar los recursos institucionales, jurídicos y pedagógico-institucionales con el fin de modular el sistema de fuerzas políticas que disputan -desde la hegemonía del poder estatal- su pretensión de imponer su propia visión de la educación al conjunto de la sociedad. Los actores involucrados son grupos de interés con capacidad para operar sobre la esfera política mediante la presión ante los aparatos legislativos, los partidos políticos y la opinión pública (Campero, 2003). En esta fase, con la finalidad de obtener legitimación simbólica, es crucial el papel de los expertos, los think tanks, y consultores, que contribuyen en la configuración del discurso pedagógico de la reforma. En este nivel, el lenguaje técnico-pedagógico interactúa recursivamente con el discurso de la política pública y educativa más amplia y sienta las bases de lo que será el “texto pedagógico” de la reforma. En este nivel se definen las orientaciones axiológicas y los sentidos que portará el proceso de Reforma.
3. *Formulación técnico-jurídica*: las reformas deben ser iniciadas y acompañadas por decisiones tomadas a nivel de Parlamento, con una legislación nacional o provincial que otorgue alcance normativo y legitime la orientación al cambio propugnado. En esta instancia es importante el trabajo preparatorio que realizan los expertos de los ministerios y de los grupos de interés quienes preparan las propuestas normativas y traducen al lenguaje jurídico las orientaciones político-pedagógicas puestas en juego. El resultado de este proceso es la construcción del texto jurídico-normativo que instituye las novedades pedagógico-institucionales alterativas de la gramática escolar. El espacio legislativo se convierte en la arena de disputa en la que los grupos de interés intentan incidir en los sentidos y alcances de la normativa, a través de acciones directas e indirectas de presión sobre los parlamentarios o los sectores de gobiernos encargados de las negociaciones

de los términos de la normativa.

4. *Socialización y búsqueda de consensos*: en este momento del proceso se inicia un conjunto de operaciones orientadas a socializar los contenidos de la reforma y a generar consensos que favorezcan su traducción en las instancias curriculares y pedagógicas al interior de la trama institucional que se pretende transformar. Desde sus primeros pasos, todo proceso de reforma busca el involucramiento de todos los actores. Esta fase pone a prueba el capital político de los agentes que promueven la reforma, al confrontarse abiertamente con diferentes agentes que representan y defienden la gramática establecida o mantienen una posición crítica sobre los sentidos y alcances de las propuestas (sindicatos, asociaciones profesionales, etc.). En sistemas altamente burocratizados como los educativos, el sistema de funcionarios y técnicos de mandos medios y altos cumplen una función importante en este momento del proceso. No obstante, los procesos participativos y de consulta a los agentes educativos siempre han sido reconocidos en la literatura especializada como un recurso valioso para la construcción de consensos. Por ejemplo, en la propuesta de Husén (1988) la organización de foros de consulta es una vía para contrarrestar las resistencias y es una manera de garantizar la negociación con los involucrados. Junto con las campañas de información, son variadas las estrategias que permitirían conseguir mayor apoyo de los actores educativos.
5. *Implementación*: este es quizás el momento más abordado de las políticas de Reforma. No obstante, en las últimas décadas han surgido autores que inspirados en la perspectiva foucaultiana realizan una mirada crítica respecto al modo en que este momento es fetichizado y mitologizado por los estudiosos de las políticas. Así, al desarrollar la Theory of Policy Enactment (Teoría de la puesta en acto de las políticas) Stephen Ball y sus colegas (2012), explican que las políticas son puestas en acción en condiciones materiales específicas, con variedad de recursos y en relación a problemas específicos. Si bien, House (1988) recomienda que la implementación sea gradual y lenta porque “las reformas no pueden realizarse de la noche a la mañana”, suele suceder que el “paquete” de reforma se transmite a las escuelas como una fuerte y repentina ráfaga de viento (Bocchio, Grinberg y Villagrán, 2016).

Los teóricos de la puesta en acto cuestionan la idea de implementación, por su carácter mecanicista y la sobredeterminación que se le atribuye a las políticas por sobre las dinámicas institucionales y los procesos de agenciamiento de los profesores y las familias. Para los teóricos de esta corriente, el desarrollo del conocimiento sistemático y en relación con el mejoramiento de la instrucción a gran escala requiere un cambio en la cultura de administración y enseñanza prevaleciente en las escuelas. Las culturas institucionales no cambian por mandato; cambian por el desplazamiento específico de las normas, estructuras y procesos existentes por otros; el proceso de cambio cultural depende fundamentalmente de modelar los nuevos valores y comportamientos que espera que desplacen a los existentes (Fullan, 2006).

En este momento el carácter conflictual de los procesos de reforma resuena fuertemente al interior de la trama institucional del sistema educativo. Las políticas –nuevas y viejas- son puestas delante de los compromisos existentes, los valores y formas de experiencia que hacen a la tradición del sistema y a las filiaciones pedagógicas de los actores escolares. Por ello, el enfoque de la puesta en acto propone la consideración de un conjunto de condiciones objetivas en relación a un conjunto de dinámicas de interpretaciones subjetivas, producidas en el marco de mediaciones institucionales. En este sentido lo material, lo estructural y lo relacional precisan ser incorporados en el análisis de la implementación de las políticas para comprenderlas en acción en el nivel institucional.

Desde esta perspectiva, la noción de puesta en acto atiende no sólo a las condiciones y situaciones, contextuales e institucionales como moduladoras de los procesos del cambio educacional, sino que también da lugar a posiciones de resistencia de los diferentes actores o, por el contrario, de potenciación de los procesos de innovación que se busca generar. En tal sentido, la puesta en acto va más allá de la implementación como una ejecución mecánica y rutinaria de las prescripciones normativas, pedagógicas y curriculares, reconociendo la capacidad de agenciamiento de los actores educativos para transformar y modular el discurso y el texto pedagógico de la reforma.

6. *Monitoreo*: se alude a los procesos sistemáticos de revisión de los procesos desencadenados por la

puesta en acto de las políticas de reforma. En general el monitoreo está hegemonizado por los agentes tecno-burocráticos dependientes del Estado. Estos actúan como instancias de control y vigilancia del “espíritu” de la Reforma y, a la vez, sufren los embates de los otros agentes para reorientar la dinámica reformista. La fase de monitoreo se caracteriza por la disputa en la interpretación de los logros, obstáculos y dificultades para que los procesos de reforma logren su cometido.

7. *Resistencia al cambio*: Si bien puede aparecer desde el primer momento, en la literatura se reconoce que es ya en la primera parte de la implementación donde suelen recrudecer estas resistencias. Incluso desde la perspectiva de la puesta en acto de las políticas educativas, Ball (2002) afirma que las resistencias pueden hacer fracasar una reforma. Las resistencias pueden surgir desde cualquier sector. Miranda (2001) afirma que “investigaciones señalan que las actitudes opositoras de los docentes hacia la reforma están ligada a la falta de información (...). Del mismo modo, el posicionamiento reactivo de los sindicatos docentes estaría relacionado con las consecuencias que podría tener para su poder” (p.5).

Frigerio (2000) y Frigerio et al. (2000) sostiene que siempre que aparece una “resistencia” se hace necesario un análisis que deponga una respuesta reduccionista. En este sentido, sería erróneo adjudicar a priori, sin una lectura que no eluda la complejidad, una posición resistente de los actores. Para la autora no siempre el deseo de transformar encontró en las reformas y/o en los reformistas un eco coincidente en los agentes escolares. Al mismo tiempo las reformas y/o los reformistas encuentran (o generan) escollos a los mismos cambios que quieren introducir.

8. *Evaluación*: junto con la fase de monitoreo su objetivo es el de aportar a la constitución de una base de “conocimiento perfeccionada” para la toma de decisiones respecto del proceso de reforma. En ella se evalúa el impacto y los resultados, esperados o no que las propuestas han generado en la vida cotidiana y las prácticas escolares.

El esquema de análisis procesual de las políticas de reforma educativa, al plantearse en una dimensión temporal tiende a reforzar una imagen de progresión lineal, que se despliega en etapas o fases sucesivas. Desde la perspectiva dinámica en que nos hemos posicionado, es necesario diferenciar analíticamente esos segmentos en tanto que en cada uno de ellos se configuran diferentes componentes de las políticas, se resuelven diferentes disputas e intervienen diferentes actores con capacidad para reformular el discurso, los textos y las prácticas reformadoras. De ese modo, en ese recorrido procesual cada fase es oportunidad para la disputa, la resistencia, la negociación o la interpretación divergente de los sentidos y alcances de la reforma.

Sobre los ejes de disputa presentes en las Políticas de Reforma Educativa

A partir de la revisión bibliográfica, en esta sección se presentan algunos ejes que configuran ejes de disputa en las políticas de reforma y que se presentan de manera recurrente en los debates de las políticas educativas contemporáneas. A los fines de la modelización se propone un conjunto de ejes que remiten especialmente a procesos de reforma educativa a escala nacional.

Jones y Kettl (2003) señalan que la agenda discursiva de los procesos globales de reforma se articula en torno a un conjunto de promesas en términos de: un gobierno del sistema educativo más pequeño, menos intervencionista y más descentralizado; la mejora del sector público, mejorando su eficiencia y eficacia; lograr mayor capacidad de respuesta de la educación como servicio público a la luz de la lógica de rendición de cuentas a los ciudadanos; ampliar las posibilidades de elección entre proveedores públicos y privados de servicios educativos. De hecho, este discurso hegemónico fuertemente marcado por las políticas neoliberales disputa significados con otras tradiciones y enfoques de políticas socio-educativas.

Entre los patrones recurrentes que se reconocen como ejes de la disputa pueden señalarse:

a) *Centralización versus descentralización del sistema educativo*: un núcleo de las políticas de

Reforma Educativa se constituye por la tensión entre centralización y descentralización, tanto en lo que refiere a la distribución del poder como a la gestión administrativa, curricular y pedagógica. Las reformas tienden a alternar entre ambas estrategias: períodos de centralización seguidos de episodios de descentralización (Jones Kettl, 2003). Las motivaciones para la descentralización van desde esfuerzos por desconcentrar y reducir los gastos del gobierno central, hasta una mayor preocupación por hacer el sistema más equitativo y eficiente. En este plano se pone énfasis en el grado de regulación de la vida de las escuelas, los márgenes de la autonomía escolar y profesoral y el alcance de la participación comunitaria (Lima, 2011).

b) Preocupación por la cobertura y equidad versus calidad y eficiencia: Aunque estas no deberían ser posiciones en conflicto, desde la configuración de los sistemas de instrucción pública (especialmente en Latinoamérica), se distinguieron estos dos enfoques (Guzmán, 2005) Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico . Las diferencias entre ambas posturas se han presentado y profundizado acentuándose en el último tiempo re-semantizándose en la disputa entre una cultura escolar inclusiva versus otra meritocrática. Por un lado, se identifican políticas activas destinadas a lograr niveles adecuados de equidad (tanto social como educativa) para garantizar el carácter sostenido del proceso de desarrollo educativo y social. El otro enfoque considera prioritario poner el acento en todos aquellos aspectos vinculados con el logro de mayores niveles de eficiencia y eficacia en la gestión educativa, por lo que promueve la descentralización, la autonomía a las escuelas, la evaluación de resultados o los incentivos al rendimiento.

c) Sobre lo público versus lo privado: este analizador se refiere al modo en que el Estado configura las opciones para que los ciudadanos accedan a los servicios educativos, su orientación y márgenes de elección. No se limita sólo al debate sobre la privatización del servicio educativo, en el que las familias pueden decidir por aquella oferta educativa acorde a sus intereses o ideales, en contraposición con la idea de que corresponde totalmente al Estado realizar esas definiciones y elecciones. Este eje sostiene la discusión sobre hasta qué punto las decisiones y elecciones sobre qué y cómo educar corresponden al ámbito público y cuáles al ámbito privado. En relación a esto último, la educación sexual es quizás la representación concreta de uno de los temas educativos que ha generado mayor desacuerdo a lo largo del tiempo (Figueroa Silva, 2012) Esta disputa encubre otros conflictos que anidan en las contradicciones de las relaciones políticas al interior del Estado, generadas por las alianzas, exclusiones y hegemonías de aquellos grupos con capacidad de apropiarse de la fuerza política de lo estatal. Así, el eje público-privado se deriva en aspectos como modelos de ciudadanía, educación laica/religiosa, gratuita/arancelada, educación familiar/educación escolar, educación intercultural/monocultural, etc.

d) Evaluaciones de calidad versus incentivos: este eje de discusión pone el foco en el concepto de calidad como meta de los procesos de Reforma. De hecho, los procesos de Reforma Educativa son intentos de racionalización de los procesos y sistemas educacionales. En las últimas décadas esta racionalización fue resignificada por la lógica de mercado que instituye la noción de calidad extrapolada del management empresarial y lo traslada a los sistemas de servicios sociales, entre ellos la educación. Esta concepción es complementaria de aquella otra que considera a los profesionales de la educación como sujetos orientados por una racionalidad económica de maximización de beneficios, por lo que se plantea la cuestión de cómo motivar a los agentes educativos para que se apropien de las reformas y traduzcan sus postulados en las prácticas. Desde la instauración de la Teoría del Capital Humano, el discurso de las Reformas Educativas introdujo el criterio de calidad como su propósito último (y abstracto). La especificación del contenido de la noción de calidad se ha convertido en un territorio de disputa entre los diferentes agentes educativos, al igual que la opción por los instrumentos de mejora y orientación individual hacia los propósitos reformistas, la aplicación de sistemas de evaluación e incentivos en el ámbito de la educación a sido un elemento frecuente en las reformas educativas y en consecuencia objeto de análisis (Mizala y Romaguera, 2002).

Sobre los actores

La caracterización procesual de las políticas de reforma educativa que realizamos anteriormente ha

permitido vislumbrar la multiplicidad y variedad de actores que toman parte de ellas. Se ha podido establecer que en los diferentes momentos del ciclo de las políticas, esos actores realizan apuestas diferenciadas en términos de disputa política. Asimismo, se ha señalado que en cada fase del proceso van cambiando los escenarios y términos de la disputa que ponen en juego los diferentes actores.

En esa dinámica procesual los actores participan en la construcción de diferentes materialidades de la política, a través de las cuales el discurso educativo de la reforma se convierte a través de sucesivas mediaciones, traducciones y resignificaciones en un pasaje hacia diferentes textualidades y, por lo tanto, producción diferenciada de sentidos. Así, el discurso pedagógico se traduce en texto pedagógico, texto jurídico-normativo, texto regulatorio institucional-curricular y texto de las prácticas al interior de las instituciones. Los diferentes actores protagonizan la construcción de esos textos de las políticas de reforma, y a la vez quedan condicionados por el carácter performativo de ellos para la configuración de sus prácticas e identidades.

Inicialmente planteamos que uno de los rasgos que define a las políticas de reforma por su carácter sistémico es el fuerte compromiso que asume el Estado (en sus diferentes niveles) como un actor central en sus múltiples compromisos con el sistema de educación. Por una parte, los diferentes poderes del Estado participan en diferentes instancias. El poder Ejecutivo cumple un rol central en la construcción de la agenda y la arquitectura de la reforma, mientras que el Poder Legislativo cumple un rol clave en la construcción del texto jurídico-normativo que regula los intereses de diferentes sectores y sienta las bases de la redefinición estructural del sistema educativo.

Como responsable de la gestión ejecutiva del sistema educativo, le corresponde a las áreas ministeriales o de gobierno de la educación involucrarse en las disputas que se producen en la arena política y de la que participan no solo los agentes del sistema escolar, sino comunidades de intereses más amplias (muchas veces externas al propio sistema y a la organización institucional estatal) que pretenden incidir en la reorientación de las políticas educativas. En esa función de gestión de lo político, los organismos ministeriales cumplen un papel clave en la construcción de la viabilidad política de la reforma, la mediación entre intereses en disputa, el diseño y construcción de la agenda político-pedagógica y la construcción del discurso educativo general que establece las orientaciones de las políticas reformistas.

Por otra parte, los ministerios y organismos del gobierno educativo, son el vértice de la estructura burocrática a través de la cual se gestiona la educación. En tal sentido, los mandos superiores y medios, junto con los equipos técnicos tienen un rol clave en la construcción del texto pedagógico y el texto institucional-curricular con los cuales pretenden cubrir la red institucional del sistema haciendo circular el discurso reformista, instituyendo lenguajes, prácticas y sentidos a través de los cuales se pretende modificar los existentes. En la estructura burocrática de los sistemas educativos, la estructura jerárquica de la autoridad institucional, suele ser el medio privilegiado para la diseminación al interior del sistema, como del aseguramiento de la gubernamentalidad a través de procesos de control y vigilancia de las prácticas de implementación de la reforma.

Los docentes y directivos son actores protagonistas de las reformas en la instancia de puesta en acto (Ball, 2002). Intervienen interpretando y materializando las regulaciones políticas reformadoras (Melendez y Yuni, 2017). En este plano de lo institucional son claves los posicionamientos particulares de los docentes y directivos, los cuales pueden ejercer resistencias o adecuaciones que favorezcan u obstaculicen las reformas (Yuni, Melendez y Urbano, 2018). Son ellos quienes, por decirlo de alguna manera, dan cuerpo y ponen el cuerpo a las reformas (Gentili, P. Suárez, D. Stubrin, F. y Gindín, J, 2004).

También los docentes, aunque ya no individualmente sino como colectivo representados por los sindicatos son actores principales de los procesos de reformas. En algunos casos ellos actúan como impulsores de cambios que, a través de la reivindicación de sus derechos, logran imponer en la agenda política la demanda de mejoras estructurales o sostener determinadas orientaciones de la vida escolar. En otras ocasiones, los sindicatos se posicionan como oponentes de las políticas reformistas (Arzuaga Magnoni y Arteaga Botello, 2017).

En general, en las últimas décadas los sindicatos de profesores fueron poderosos adversarios de las políticas globales de reforma. La mayoría de las veces estas corporaciones profesionales se opusieron fuertemente a las iniciativas de descentralización que pudieran debilitar su poder de negociación frente a las autoridades políticas a nivel nacional. Otras medidas que de alguna manera amenazaban las bases del poder sindical como, por ejemplo, los esfuerzos por generar incentivos para profesores y escuelas asociando el desempeño a recompensas, fueron raramente acogidas y por el contrario fuertemente rechazadas (Kaufman y Nelson, 2005).

Los representantes de partidos políticos con funciones legislativas y ejecutivas también participan en las diferentes instancias de formulación de las políticas de Reforma, manteniendo posiciones ambivalentes y variadas. Desde el necesario apoyo para convalidar a nivel normativo la propuesta de Reforma, hasta la gestión política de los recursos estatales, la representación política acompaña el proceso de Reforma en tanto que de ellos depende la viabilización y ejecutividad. Por el contrario, estos actores pueden sostener tanto posiciones de oposición y rechazo, como otras de ambivalencia de acuerdo al nivel de representatividad y de compromiso con la gestión institucional del sistema. Por ejemplo, Kaufman y Nelson (2005) dieron cuenta de la oposición de los representantes políticos a nivel municipal y provincial o por lo menos de su ambivalencia frente a las mismas, mostrándose reacios a apoyar reformas de descentralización porque sentían que ellas significarían más responsabilidades para los gobiernos locales sin el financiamiento adecuado.

Los sectores estudiantiles, con el apoyo de sus familias o por su propia participación, suelen hacerse visibles a través de sus demandas de reforma o también como opositores a ellas. En años recientes y de acuerdo al sector al que se oriente la política de Reforma, el sector estudiantil es considerado cada vez más un actor clave. En Argentina, los movimientos estudiantiles de la escuela secundaria reclaman no sólo en la instancia de la puesta en acto de las políticas que se orientan a este nivel, sino que buscan incidir en la agenda política de la Reforma.

En el caso latinoamericano, las instituciones religiosas, especialmente la Iglesia Católica ha tenido un protagonismo central en la historia de los sistemas educativos; protagonismo vinculado a su accionar en el período colonial. La historia política de la educación ha puesto en evidencia un claro antagonismo del poder eclesial con el poder estatal o en otros casos la alianza con él para defender sus intereses particulares. Desde el inicio de la organización de los servicios educativos, la Iglesia Católica fue un actor influyente en los procesos de decisión y poder de conservación o cambio dentro del campo educativo. Su participación en la contienda política directamente a través de sus representantes institucionales o indirectamente a través de sus adherentes que desempeñan otros roles sociales, no se limita a la defensa de universos de sentido, valores, orientaciones ideológicas, sino también a intereses materiales concretos, tales como la puja por recursos económicos o el aseguramiento de condiciones especiales para el desarrollo empresarial del sector, entre otros.

En las últimas décadas han cobrado protagonismo los actores supranacionales tanto del sector educación como de otros sectores. Un fenómeno que se configura a partir de la segunda mitad del siglo XX es la participación de organismos supranacionales que inciden en la definición de las agendas de las políticas de reforma y trabajan activamente para su implementación. Tal es el caso de la UNESCO y la OEA para el caso del sector educación y el Banco Mundial, el FMI y la OCDE como organismos vinculados a los intereses económicos y financieros. (Gorostiaga y Ferrere, 2017; Feldfeber y Gluz, 2011)

De hecho, las Reformas Globales de la educación que se registran en algunos sectores (Educación Superior, Formación Docente) reflejan el papel cada vez más importante que tienen estos actores en todo el proceso de Políticas de Reforma. En ese contexto, los procesos de desarrollo y puesta en acto de las políticas de Reforma, adquieren cada vez más los rasgos de una práctica especializada y burocratizada que involucra directamente a funcionarios políticos, técnicos y gestores.

Hacia un modelo de análisis de las reformas

Hemos indicado al comienzo de este artículo la necesidad de establecer la singularidad de las políticas de reforma educativa. En efecto, la investigación sobre políticas educativas suele atender a los cambios institucionales vinculados a las políticas de gobierno, en un momento o período determinado o en relación con dimensiones particulares de los sistemas educativos (1996). En cambio, las políticas de Reforma Educativa implican un desplazamiento alterativo de la gramática escolar, cimentadas en las orientaciones políticas de una gestión de gobierno, para focalizarse en una transformación compleja, holística y totalizante de los diferentes componentes, sectores y recursos sistémicos de la educación escolar (Yuni, 2018). El análisis de los procesos de Reforma, moviliza diferentes recursos institucionales, compromete diferentes actores e intereses sociales y se define en una escala de tiempo, espacio y agentes sociales de amplio alcance. A continuación, presentamos una representación gráfica del modelo de análisis que hemos venido perfilando en las secciones anteriores



Como puede observarse en el gráfico las políticas de reforma pueden ser interpretadas en base al modelo más amplio del Ciclo de las Políticas, pero adquieren su especificidad no solo por la naturaleza del cambio que pretenden instituir, sino por la múltiple afectación y compromisos de diferentes actores, en micro-procesos con sus propias singularidades y aportes para la construcción, desarrollo, implementación y evaluación de las políticas. En ese proceso es posible identificar diferentes momentos en los que se especifica y transmuta el proyecto político de la reforma a través de bucles progresivos en los que se

interrelacionan los componentes jurídicos-normativos con otros de naturaleza pedagógico-curricular como expresión de posicionamientos ideológicos sobre la gestión educativa. En esa dinámica procesual progresiva se especifican diferentes discursos, textos y prácticas de las políticas de reforma que pueden ser abordados en su singularidad temporal.

Asumimos que en el continuum del proceso, que va desde el diseño y la ejecución de las reformas hasta su evaluación, se produce un conjunto de mediaciones entre el campo político estatal y otros sectores sociales que intervienen en la producción y reproducción material y simbólica de orden social. Asimismo, se generan mediaciones entre el campo de la gestión de las políticas educativas y la organización burocrática que subyace al gobierno de la educación. También es posible identificar mediaciones al interior de la red institucional del sistema educativo, así como entre los diferentes agentes del sistema y los actores escolares, especialmente los estudiantes y las familias. Estas mediaciones generan tensiones que necesitan ser interpretadas en términos de transacciones, negociaciones y coaliciones entre los actores y grupos de interés involucrados en los procesos de reformas educativas (Miranda, 2001).

Según los alcances y aspectos que las políticas de reforma pretenden alterar, los diferentes actores van a manifestarse con sus capitales de influencia y sus recursos de acción política en defensa de sus intereses. A medida que el proceso de reforma progresa los actores pueden adoptar cambios en sus posicionamientos o en sus estrategias. No obstante, es posible identificar actores que son particularmente importantes en varios puntos del proceso de reforma, ya sea como promotores o como opositores de las propuestas. O como actores que no se involucran de la manera esperada (Kaufman y Nelson, 2005).

En el esquema se puede visualizar en cada momento del proceso cuáles serían los actores más relevantes que hacen parte de la disputa política. En un mismo proceso de reforma los actores intervinientes pueden crear alianzas, otras pueden emerger o desaparecer de la escena de discusión, al mismo tiempo que otros actores pueden iniciar, resignificar o abandonar una discusión. De este modo hay que estar atento a las mediaciones -no lineales, sino más bien reticulares- que se establecen en ese recorrido entre los planos macro políticos y micro políticos en tanto ciclo continuo.

En el interior del bucle espiralado y a lo largo de todo el proceso, se pueden identificar barras verticales que representan los ejes de disputa sobre los que se estructuran los procesos de reforma, en el sentido más amplio. Hemos tratado de identificar en la literatura algunos analizadores que permitan el abordaje del análisis de los contenidos de las políticas de reforma educativa. En los diferentes momentos del proceso algunos de esos ejes toman preeminencia en la producción de los discursos y prácticas reformistas. Estos componentes estructurantes de las reformas están en un permanente juego de articulaciones recursivas entre ellos y van materializándose en cada instancia a través de la traducción a otros lenguajes y discursos constitutivos del orden escolar.

Conclusiones

En este trabajo adherimos a la perspectiva general que propone Stephen Ball quien sostiene cierta equivalencia entre política educativa y reforma educativa. El autor argumenta que “de algún modo la política educativa siempre ha estado vinculada con la reforma, con el deseo de hacer las cosas de forma diferente, para cambiar aquello que ya está hecho” (Ball, 2013 en Bocchio, Grimberg y Villagran 2016:6). No obstante, postulamos la necesidad de establecer cierta diferenciación entre los objetivos de mejora que puede promover una política educativa y los propósitos alterativos de la gramática escolar que persigue un proceso de reforma. Por ello, la diferencia entre ambas no estriba en su escala, sino en la naturaleza del cambio educativo que se pretende instituir y en el grado de disrupción que las políticas de reforma generen en relación al orden escolar heredado.

La propuesta de un modelo de análisis de las políticas de reforma desde la perspectiva del ciclo de las políticas, intenta superar el enfoque comúnmente utilizado que se centra en el análisis de los procesos de implementación y, específicamente, en las dimensiones más “instrumentales” de las reformas, esto es los

aspectos institucionales, curriculares y pedagógico-didácticos. A nuestro entender esa perspectiva tiende a soslayar el carácter ideológico de los procesos de reforma e invisibiliza las tensiones y disputas sobre las que se estructura el discurso y los textos pedagógicos de las políticas reformistas.

Por el contrario, el modelo que proponemos toma en consideración el proceso político completo, ofreciendo la posibilidad de realizar estudios específicos sobre las instancias de configuración de las políticas de reforma, así como de otras implicadas en su puesta en acto y reformulación. Entendemos que este modelo analítico puede aplicarse a políticas de reformas globales o sectoriales de la educación. Asimismo, podría utilizarse para abordar la reconstrucción histórico-política de diferentes reformas; para desarrollar estudios evaluativos de políticas recientes o para la realización de estudios comparativos.

El modelo propuesto pretende mostrar en su complejidad y dinamismo el proceso implicado en la definición y puesta en acto de las políticas de reforma educativa. Como todo modelo analítico, esta propuesta implica una simplificación y esquematización de los procesos que efectivamente ocurren y que singularizan a las diferentes experiencias de reforma. Por otra parte, esta propuesta pretende ofrecer un marco interpretativo común que, a su vez, permita capturar los matices, la variedad y diversidad que plantea cada proceso de reforma en su singularidad. En ese marco, cada política de reforma representa un hecho histórico puntual y disruptivo, que se inscribe en el proceso más amplio de la gestión de la política educativa como proceso cotidiano del gobierno del sistema escolar.

Para concluir resta señalar que este modelo de análisis tiene un carácter propositivo, que requiere su aplicación a diferentes experiencias de reforma. De hecho, creemos que para enriquecerlo es necesario abordar las dimensiones pedagógicas, curriculares y didácticas, en su articulación expresiva e instrumental con los ejes de disputa que hemos identificado.

Referencias bibliográficas

Arzuaga Magnoni, J. y Arteaga Botello, N. (2017). Entre la liturgia y el contra-performance. La disputa por el zócalo de la ciudad de México durante la movilización magisterial de 2013. *Intersticios sociales*, (13)

Ball, S. (2018) Global Education Policy: reform and profit. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*,3, p. 1-15

Ball, S.; Maguire, M. Braun, A. (2012) *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. New York Routledge

Ball, S. (2002). Reformar escuelas/reformar profesores y los terrores de la performatividad. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(002). Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf>

Bocchio, M. C., Grinberg, S. y Villagran, C. (2016). Recepción y puesta en acto de la reforma de la escuela secundaria obligatoria. Aportes de Stephen Ball para estudiar las políticas educativas en escuelas de la provincia de Santa Cruz, Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(29).

Bonal, X. (1998). La sociología de la política educativa: aportaciones al estudio de los procesos de cambio. *Revista de Educación*, 317, 185-202.

Brener y G. Galli *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. pags. 253-268. Buenos Aires, La Crujía-Stella-Fundación La Salle

Campero, G. (2003). La relación entre el gobierno y los grupos de presión: El proceso de la acción de bloques a la acción segmentada. *Revista de Ciencia Política*, xxiii(2),159-176.

- Cerna, L. (2013) *The Nature of Policy Change and Implementation: A Review of Different Theoretical Approaches*. Analyst-OECD, Brusels.
- Díaz Barriga, A y Espinosa, C. (2001) El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 17-41.
- Espinoza, O (2008) La relación Estado-educación y el proceso de reforma educacional: una aproximación desde la teoría crítica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45/1, 1-13.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011) Las políticas educativas en Argentina: herencias de los 90, contradicciones y tendencias de 'nuevo signo. *Revista Educação & Sociedade*, 32(115), 339-356. Recuperado en: www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf
- Figuroa Silva, E. (2012). Política pública de educación sexual en Chile: actores y tensión entre el derecho a la información vs. la libertad de elección. *Estado, Gobierno y Gestión Pública*, (20), 105-131.
- Frigerio, G. (2000) *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?* Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe, Chile, 23 al 25 de agosto.
- Frigerio, G., Poggi, M y M. Giannoni (comp.) (2000) *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas. Centro de Estudios Multidisciplinarios. Buenos Aires.
- Fullan, F. (2006) Change theory A force for school improvement. *Centre for Strategic Education Seminar Series Paper No. 157*.
- Gentili, P. Suárez, D. Stubrin, F. y Gindín, J (2004) *Educ. Soc., Campinas*, 25(89), 1251-1274.
- Goldspink, (2007). Rethinking Educational Reform A Loosely Coupled and Complex Systems Perspective. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(1) 27–50.
- Gómez, A. y Romero Morante, J (2009) Reformas Educativas y Formación Permanente del Profesorado en la última Obra de Julia Varela: Memoria y Olvido. *Profesorado*, 13(1), 231-295.
- Gorostiaga, J y Ferrere, L. (2017). Las Políticas sobre Educación Básica en América Latina: Las Perspectivas de los Organismos Internacionales. *Educação em Revista*, 33, 1-23.
- Grinberg, S. (2017). Dispositivos de gobierno de sí—de los otros y escolaridad en las sociedades de gerenciamiento. En E. Miranda y N. Lamfri, (Orgs.) *La educación secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Guzmán, C. (2005) Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de Educación* 36(8), 1-12.
- House, E. (1988). Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural. *Revista de Educación*, 286, 5-34.
- Husén, T. (1988). Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje. Paidós: Barcelona.
- Jones, L. and Kettl, D. I (2003). Assessing Public Management Reform in an International Context. *International Public Management Review Volume*, 4(1), 1-19.
- Kaufman, R. Nelson (2005) *Políticas de Reforma Educativa Comparación entre países*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe Partnership for Educational Revitalization in the Americas.

Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995–1006.

Lasswell, H. (1953). The decision process. En N. Polsby, R. Dentler, y P. Smith [eds.], *Politics and social life: An introduction to political behavior*. Ed. Houghton Mibblin Company, USA.

Lima, L. (2011) Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: teoria e prática*, 21(38), 1-18.

Meléndez, C. y Vizcarra, G. (2018) Historia y Política de la Educación en la formación docente. Reflexión y análisis a partir del cambio curricular para los profesorado. En M. Guillamondegui et al. *La Inclusión de la Historia de la Educación en la la Formación Inicial. Realidades, tensiones y desafíos*. pp. 73-86. Catamarca-Argentina Editorial Científica Universitaria.

Meléndez, C. y Yuni, J. (2007). La puesta en acto de las políticas socioeducativas de inclusión en escuelas secundarias de la Provincia de Catamarca Argentina. *Praxis Educativa*, 21(1), 55-63.

Miranda, E. (2001). *La Reforma Educativa en Argentina: Análisis político de su implementación en la provincia de Córdoba*. Latin American Studies Association, Washington D.C. <http://lasa.international.pitt.edu/Lasa2001/MirandaEstelaMaria.pdf>

Mizala, A. y Romaguera, P. (2002). Evaluación del desempeño e incentivos en la Educación Chilena. *Cuadernos de Economía*, 39(118), 353-394.

Moreles Vázquez J. (2011). El uso de la investigación en la reforma de la educación preescolar en México. Un caso de evidencia basada en la política. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 16(50), 725-750.

Parsons, W. (2007) *Políticas Públicas: una introducción la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Paviglianiti, N. (1996) Aproximaciones al desarrollo histórico de la Política Educacional. *Praxis Educativa*, 2(2). La Pampa: UNLP.

Popkewitz, T., Tabachnick, B., y Wehlage, G. (1982): *The myth of educational reform: A study of school responses to a program of change*. Madison: University of Wisconsin Press.

Taylor, S. (2004). Researching educational policy and change in 'new times': using critical discourse analysis. *Journal of Education Policy*, 19, 433-451.

Tyack, D. y Cuban, L. (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. 2da edición en español. México: Fondo de Cultura Económica.

Yuni, J. Meléndez, C. y Urbano, C. (2018). Reversiones de las lógicas inclusivas en los discursos de los profesores de secundaria. En J. Yuni (director) *Inclusiones/es en la Escuela Secundaria. Itinerarios de lo Posible*. Córdoba, CONICET-ANPCYT-Ed. Encuentro.

Fecha de recepción: 9/4/2018

Fecha de aceptación: 3/12/2018